



Revista Galega do Ensino



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Dirección
Mercedes González Sanmamed / Subdirección
María Natividad Rodríguez López / Secretaría
Javier Vilariño Pintos / Ilustración

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Antonio de Ron Pedreira
Benxamín Dosil López
Agustín Dosil Maceira
Rodolfo García Alonso
Constantino García González
Carlos García Riestra
Venancio Graña Martínez
José Eduardo López Pereira
José Luis Mira Lema
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Begoña Méndez Vázquez
Benxamín Dosil López

COLABORACIÓNS, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela



Número especial
Formación Profesional

COORDINADOR
José Luis Mira Lema

*O Comité de Redacción non asume,
necesariamente, as opinións expostas
polos autores*

Prohibida a reprodución total ou parcial
do contido sen a autorización expresa da RGE

© Xunta de Galicia

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Imprime: Grafinova, S. A.
Depósito Legal: C - 818 - 96
ISSN: 1133 - 911X



Índice

Presentación



Manuel Fraga Iribarne

páx. 15



Celso Currás Fernández

páx. 17

Colaboracións especiais



Un novo modelo de Formación Profesional.
Implantación en Galicia

José Luis Mira Lema

páx. 21



A formación para o emprego en Galicia

José Jaime López de Cossío

páx. 49



O catálogo de títulos de Formación Profesional
Específica en Andalucía

Luis Serrano

páx. 59



A Formación Profesional en Canarias

Felipe Giménez

páx. 73




Colaboracións especiais

- ❧ A implantación da Formación Profesional en Navarra
Javier Baigorri López pág. 99
- ❧ A nova Formación Profesional na Comunidade Valenciana
Vicent Felip Monlleo pág. 135
- ❧ Formación Profesional. Estratexia de futuro
Jorge Arévalo Turrillas pág. 147
- ❧ A colaboración con centros europeos
M. Carmen García Rodríguez / M. Blanca Fraga Lago / Miguel Cumbras Álvarez pág. 163
- ❧ A Formación Profesional Inicial na Unión Europea: modelos e tendencias
Elisa Jato Seijas pág. 173
- ❧ Cualificación e competencia: claves na Formación Profesional e a inserción laboral na Unión Europea
Antonio F. Rial Sánchez pág. 203
- ❧ A implicación empresarial no desenvolvemento da nova Formación Profesional
Valeriano Muñoz pág. 223
- ❧ A Formación Profesional: unha visión empresarial
Rafael Sánchez Sostre pág. 245
- ❧ O sentido da formación na sociedade da aprendizaxe
Miguel A. Zabalza pág. 249
- ❧ Cara a un novo sistema de cualificación profesional
Julio Sánchez Fierro pág. 269
- ❧ Os novos camiños da Formación Profesional
José Luis García Garrido pág. 281

Experiencias

- ❧ Proxecto INTERREG do Instituto A Granxa
INTERREG pág. 293
- ❧ Colaboración no sector da administración e a
xestión. Incorporación á vida activa
José Luis Veiga Laje pág. 297
- ❧ Numismática galaico-portuguesa. A súa conserva-
ción e difusión
INTERREG II pág. 301

Recensiones

-  *La Formación Profesional en España. 1939-1982,*
de Juan José Rodríguez Herrero
María del Carmen Sarceda Gorgoso _____ páx. 305
-  *La Formación Profesional. Introducción histórica,*
diseño de currículum y evaluación, de Antonio Rial
Sánchez
María del Carmen Sarceda Gorgoso _____ páx. 309
-  *Claves para conocer la Formación Profesional en*
Europa y en España, de Bonifacio Jiménez Jiménez
María del Carmen Sarceda Gorgoso _____ páx. 311

Noticias

-  _____ páx. 315

Normas para os autores

-  _____ páx. 319



Presentación

PRESENTACIÓN

Manuel Fraga Iribarne

O grao de desenvolvemento dun país, tanto no ámbito productivo como no que afecta ó seu crecemento económico e á súa promoción social, está intimamente relacionado co nivel educativo e profesional da súa poboación. Esta relación é aínda máis forte, se cabe, nun momento no que se están a producir acelerados cambios tecnolóxicos e organizativos no sistema productivo, como é o caso de Galicia.

Asistimos, neste momento, a un proceso de modernización económica, cun horizonte marcado pola ampliación e consolidación da Unión Europea, a creación de amplas zonas de libre cambio e a crecente integración de mercados mundiais, que determinan o elevado nivel de competitividade das empresas.

Para incorporarse con éxito a este proceso de modernización é necesario, polo tanto, que as empresas contén un capital humano convenientemente formado, o que esixe un posicionamento decidido diante das novas necesidades formativas das persoas, en tódalas etapas

do sistema educativo pero, sobre todo, na formación profesional, procurando o axeitado equilibrio entre as necesidades do sistema productivo e a promoción individual e social dos cidadáns.

En Galicia estanse a implanta-las novas ensinanzas de Formación Profesional Específica, que establece a LOXSE, coa debida planificación e con moito esforzo orzamentario, pero tamén con moita ilusión porque esta formación, xunto coas accións formativas dos outros subsistemas de FP, están a dar resposta ás necesidades de cualificación que poidan te-las nosas empresas, e constitúen, polo tanto, un importante instrumento de loita contra o desemprego, que é un dos principais obxectivos deste Goberno da Xunta de Galicia.

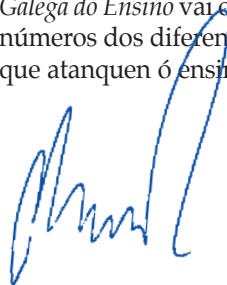
É, polo tanto, un motivo de satisfacción que a *Revista Galega do Ensino* dedicara este número extraordinario á Formación Profesional e á súa posta en práctica dentro do marco que sinala a LOXSE, observando nos diferentes arti-

gos as accións que se están a levar a cabo polas Comunidades Autónomas.

Desde estas liñas non podemos senón apoia-lo traballo que se está a levar a cabo nos nosos centros docentes para a formación do alumnado e do profesorado, que coa axuda tutelar das

empresas galegas pode chegar a definir realmente a resposta ó paro e á cualificación dos traballadores.

Vemos con agrado que a *Revista Galega do Ensino* vai ocupándose nos seus números dos diferentes niveis e espacios que atanquen ó ensino.



SOBRE A FORMACIÓN PROFESIONAL

Celso Currás Fernández

A orientación da Formación Profesional impulsada nos últimos anos ten como obxectivos incorpora-las organizacións empresariais e sindicais representativas e outras institucións na configuración técnica e práctica da formación profesional, integrando esta coa política de emprego e cos programas de fomento de emprego, potenciando a impartición de ensino aplicado nas empresas e facilitando a colaboración de distintas entidades públicas no desenvolvemento da formación profesional.

Este texto, que forma parte do Informe sobre a situación laboral da Comunidade Autónoma de Galicia en 1993, xa expoñía a necesidade de coñecer-lo estado real do emprego no seu momento e, polo tanto, anunciaba a remodelación do ensino orientado a tal fin.

Considero que os anos en que estiven desempeñando o cargo de director xeral de Formación e Emprego, na entón denominada Consellería de Familia, Muller e Xuventude, foron moi importantes para sintonizar e relacio-

narme moito máis de cerca co mundo laboral, convencido de que o enfoque da Formación Profesional (FP) é o de cubri-los postos de traballo con persoal cualificado e loitar deste xeito contra o desemprego. O primeiro implica un cambio na organización do ensino da FP e mais nos seus contidos; o segundo comporta en moitos casos reciclaxes non só dos traballadores senón ata das mesmas industrias que quedaran obsoletas. Tanto un obxectivo coma o outro imponen un estudio das posibilidades de implantación en cada zona da nosa xeografía de determinadas empresas que estean de acordo coa demanda e se centren na calidade, entendendo que a calidade na produción supón adoptar unha maior aceptación dentro do mercado e, xa que logo, máis postos de traballo para cumprir ese cometido.

De todos é sabido que nos movemos no marco das directrices sinaladas polo Consello de Europa e nas determinadas pola LOXSE. O Consello de Europa amosa a súa preocupación pola

FP e o paro, que afecta a moitos cidadáns europeos e que se converte en preocupación dos gobernos dos distintos países membros. Entre as directices establecidas nas conclusións do Consello de Europa para 1998, na reunión de Luxemburgo, de novembro de 1997, atópanse: combata-lo desemprego xuvenil e previa-lo desemprego de longa duración; substituír medidas pasivas por medidas activas; facilita-la transición da escola á vida laboral, mellorando a eficacia dos sistemas escolares mediante a creación e o desenvolvemento de sistemas de aprendizaxe que doten á xuventude dunha mellor capacidade de adaptación ás transformacións tecnolóxicas e económicas que corresponden ás necesidades do mercado de traballo.

Segundo isto último, témo-la certeza de que a FP, tal como está considerada na LOXSE, é unha das mellores políticas activas de emprego. Por suposto, os esforzos materiais e humanos son moi importantes. As novas tecnoloxías fannos cambiar-las dotacións dos nosos centros cuns custos moi considerables para adaptárense á realidade do mercado laboral. Este esforzo vai intimamente unido a outro de non menor entidade que é o capital humano, a adaptación ás novas esixencias

do ensino dun profesorado preparado para algúns campos educativos que quedaron caducos. Pero ningún obstáculo se converte en atranco insalvable e pouco a pouco vanse resolvendo os problemas coa determinación coñecida da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de implanta-las novas ensinanzas con criterios de calidade antes de realizar un establecemento masivo sen os recursos orzamentarios e humanos pertinentes.

Pois ben, a Consellería xa ten actualmente asinados moitos convenios con empresas punteiras establecidas na nosa Comunidade Autónoma. No marco destes convenios son moitos os alumnos e as alumnas que realizaron nelas as prácticas.

Neste número extraordinario da *Revista Galega do Ensino* expóñense os avances que no campo da FP se están a levar a cabo na nosa e mais noutras Comunidades Autónomas, así como algúns estudos específicos, coa intención de que sirvan para a reflexión de todo o persoal interesado e implicado, xa sexa este da Administración, o profesorado ou o mundo laboral e empresarial, e para que os conclusións desta reflexión revertan na mellora do noso ensino profesional.





Colaboracións especiais

UN NOVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. IMPLANTACIÓN EN GALICIA

José Luis Mira Lema
Comunidade Autónoma de Galicia

A FORMACIÓN PROFESIONAL: NECESIDADE DUNHA REFORMA

En España, o feito de que unha familia teña un fillo matriculado na Formación Profesional asóciase a que se trata dun mal estudante ou a que non se dispón de recursos para lle dar mellores estudos e enviálo á Universidade. Esta opinión non fai senón reflectir a escasa valoración social da Formación Profesional no Estado español.

Deberíamos preguntarnos se esta imaxe da FP se debe a razóns de peso ou se unicamente é froito de que, desde a escola, existiu sempre falta de información e orientación ós alumnos e ás familias nas etapas educativas anteriores —ata o de agora na EXB e no BUP—. Seguramente, o resultado desta reflexión incluíría unha resposta afirmativa a ambas preguntas.

A función que se lle encomendou no seu día á Formación Profesional de primeiro grao de completa-la formación xeral que os alumnos non adquiriran na EXB e, asemade, proporcionarlles unha formación técnica inicial, non se puido cumprir na gran maioría dos casos. En

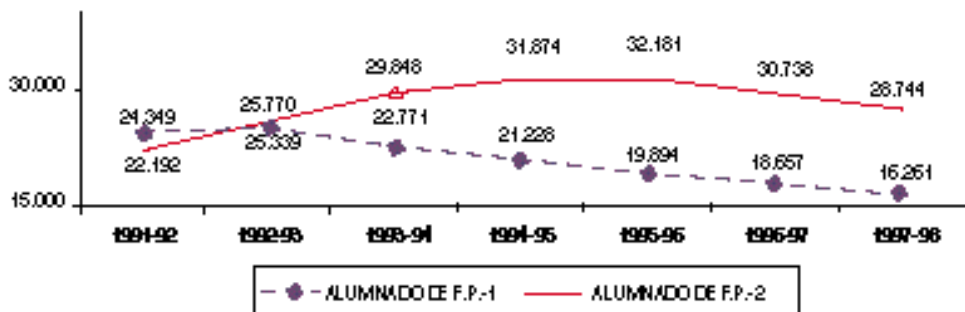
canto á Formación Profesional de segundo grao, formúlase e impártese cun carácter moi académico, excesivamente ríxido, con escasas posibilidades de saídas laborais intermedias, con moitas especialidades obsoletas e sen relación ningunha co mundo do traballo nin cos outros subsistemas de Formación Profesional. En consecuencia, constitúe unha oferta formativa con pouca credibilidade para os axentes sociais e para a sociedade en xeral.

Por outra parte, a falta de información e de orientación ós alumnos e ás familias, á que aludiamos anteriormente, foi consecuencia da pouca importancia que se lle veu dando no ámbito escolar á orientación escolar e profesional, situación que cómpre remediar de contado.

Con todo, non podemos deixar de destacar entre os aspectos positivos desa Formación Profesional o feito de ter posibilitado que moitos mozos de Galicia recibiran formación en lugares onde non existía ningunha outra posibilidade educativa para eles, xa que nos últimos anos se construíu un importante número de centros docentes destinados a este nivel educativo.

A evolución do número de alumnos que cursaron FP1 e FP2 nos últimos anos pode observarse na gráfica seguinte:

EVOLUCIÓN DO ALUMNADO DE F.P.-1 E DE F.P.-2. CENTROS PÚBLICOS



XUSTIFICACIÓN DO CAMBIO NA FORMACIÓN PROFESIONAL

As razóns indicadas anteriormente abundarían seguramente para xustificar un cambio estrutural do sistema educativo no ámbito da Formación Profesional, pero existe outra serie de feitos que cómpre considerar, dado que afecta significativamente a educación e a formación que debe posuí-la poboación, tanto nova como adulta, para se incorporar ó mundo do traballo e contribuír á competitividade das empresas e, en consecuencia, ó benestar das súas familias e mais da sociedade. Estamos a referirnos, entre outros, ós feitos que seguen:

— O cambio tecnolóxico: os procesos de produción automatízanse por aplicación da microelectrónica e a rápida

xeneralización do uso de medios de tratamento da información.

— A integración na UE: a pertenza a un mercado único que implica o incremento na competitividade das empresas e a libre circulación das persoas.

— O desemprego: consecuencia da reconversión do mercado de traballo, dos cambios estruturais e das crises económicas, que afectan a toda a poboación pero de forma considerable ós mozos que buscan o primeiro emprego e ós adultos con peor nivel de formación.

Os cambios tecnolóxicos, especialmente os relacionados coas tecnoloxías da información e da comunicación, que están a xerar unha nova revolución industrial cara á chamada 'sociedade da información', non poden deixar de ter consecuencias para o emprego e o

traballo e, polo tanto, para a Formación Profesional, xa que veñen transformala natureza do traballo e a organización da produción.

As consecuencias disto están xa á vista de todos:

— Os traballos rutineiros e repetitivos que poden ser realizados por máquinas automáticas tenden a desaparecer.

— O traballo terá un contido cada vez máis cargado de tarefas intelixentes que requiren iniciativa e adaptación.

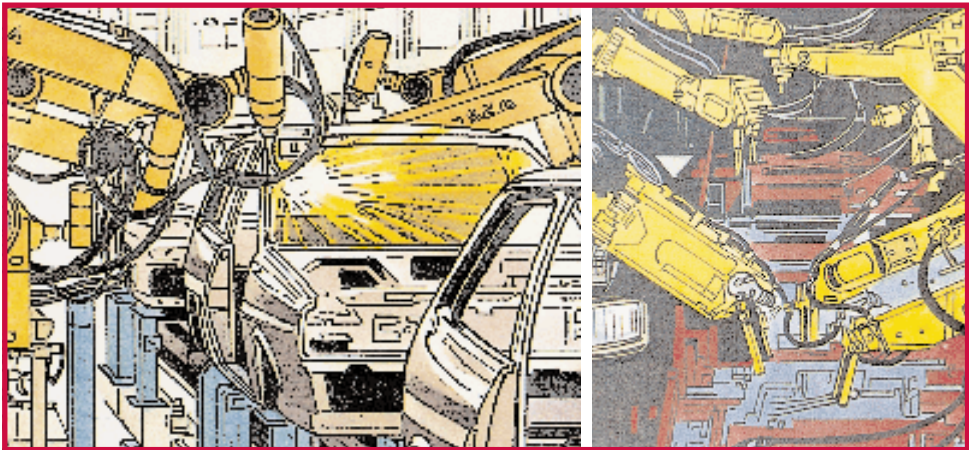
— As relacións de produción e as condicións de emprego cambian: a organización da empresa evoluciona cara a unha maior flexibilidade e descentralización; aumenta a cooperación entre as empresas e a subcontratación; desaparece progresivamente a produción masiva en beneficio doutra máis diferenciada, etc.

— O desenvolvemento dun traballo asalariado con carácter permanente, é

dicir, a xornada completa de duración definida, semella ir transformándose e, ó tempo, aparecen novas modalidades de traballo: autónomo, a domicilio, a tempo parcial, etc.

O resultado de todo este imparable proceso é que nas profesións, nos postos de traballo, as persoas se ven ante unha serie de cambios tecnolóxicos debidos a reestruturacións das empresas, e mesmo de sectores de produción enteiros, que afectan as súas capacidades como traballadores e a súa profesionalidade. Daquela, non cabe dúbida de que a posibilidade de resposta vai depender esencialmente da súa formación.

Desta análise deriva unha cuestión evidente centrada en cómo deseñar procesos de formación que respondan a todos estes cambios e, sobre todo, en cómo facelo de forma que os individuos posúan a formación necesaria para enfrontárense ó cambio cando se lles presente.



A tecnoloxía cambia os labores do traballador no seu posto. Nalgunhas industrias o robot é ferramenta e operario. O traballador semella máis o capataz que controla o proceso

A NOVA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE ESTABLECE A LOXSE

A Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) reestrutura tódolos niveis educativos da lei de 1970 (agás o universitario) e establece unha organización do conxunto do sistema educativo coa finalidade, non só de adaptalo ás transformacións que se veñen producindo na nosa sociedade, senón tamén de preparar para as que xa se albiscan, tal como se indica no seu preámbulo.

De tódalas modificacións que se realizan na LOXSE, podemos afirmar sen o dubidar que os cambios máis innovadores afectan a Formación Profesional. Con isto preténdese responder ás deficiencias que se observan na FP1 e na FP2 da lei de 1970.

A competencia profesional

A LOXSE, no seu capítulo cuarto, establece un novo modelo de Formación Profesional baseado non só na adquisición de coñecementos, senón, sobre todo, na adquisición da competencia profesional, entendida como o conxunto de coñecementos, habilidades, destrezas e actitudes adquiridos a través de procesos formativos ou da experiencia laboral, que permiten desempeñar e realizar funcións en situacións de traballo requiridas no emprego. Isto implica investigar e avalia-las necesidades de formación e cualificación das persoas co nivel de

competencia esixido nos diferentes campos profesionais.

Ó aborda-la Formación Profesional, a LOXSE non se ocupa unicamente da súa ordenación educativa, senón que inclúe tamén aqueloutras accións que, dirixidas á formación continua nas empresas e á inserción e reinserción laboral dos traballadores, se desenvolvan na Formación Profesional Ocupacional que se regularán pola súa normativa específica.

As administracións públicas garantirán a coordinación das ofertas formativas dos diferentes subsistemas de Formación Profesional: a regrada ou inicial, que depende da Administración educativa; a ocupacional, que é responsabilidade da Administración laboral; e a continua, que xestionan os axentes sociais.

Finalidades

A LOXSE establece as finalidades da Formación Profesional no ámbito do sistema educativo:

— Prepara-la xuventude para a actividade nun campo profesional, proporcionándolle unha formación polivalente que lle permita adaptarse ás modificacións laborais que poidan producirse ó longo da súa vida.

— Facilita-la incorporación da xente nova á vida activa.

— Contribuír á formación permanente dos cidadáns.

— Atende-las demandas de cualificación do sistema productivo.

Estas finalidades, que non foron acadadas satisfactoriamente nin pola FP1 nin pola FP2, débense conseguir coa estrutura da Formación Profesional, na que a LOXSE diferencia dous compoñentes:

A Formación Profesional de Base (FPB), que se inclúe na Educación Secundaria Obrigatoria e no Bacharelato, estará constituída por un conxunto de coñecementos, habilidades, actitudes e destrezas comúns a un número amplo de técnicas ou perfís profesionais, que son garantía dunha formación polivalente e preparan para cursa-la Formación Profesional Específica.

A Formación Profesional Específica (FPE), que está constituída polo conxunto de coñecementos, habilidades, destrezas e actitudes particularmente vinculadas á competencia profesional característica de cada título, que culmina a preparación para o exercicio profesional. As ensinanzas de FPE ordénanse en Ciclos Formativos de Grao Medio e Grao Superior, que conducen á obtención de títulos profesionais:

— Os Ciclos Formativos de Grao Medio, que se cursan despois de superalo Educación Secundaria Obrigatoria e levan ó título de técnico.

— Os Ciclos Formativos de Grao Superior, que se cursan despois de superalo bacharelato e cos que se obtén o título de técnico superior.

Estes Ciclos configúranse cunha estrutura modular, de duración variable,

constituídos por contidos formativos de carácter teórico-práctico en función dos diversos campos profesionais.

Esta nova estrutura da Formación Profesional supón un importante cambio con respecto á Formación Profesional da lei de 1970, xa que, por unha parte, a formación xeral e a formación de base que conformaban os plans de estudio da FP 1 e da FP 2 se integran agora no tronco xeral de ensinanzas —ESO e Bacharelato— e veñen constituí-la garantía dunha formación polivalente, aberta a distintas liñas de FPE e facilitadora, polo tanto, da mobilidade e da recualificación das persoas.

Por outra parte, a Formación Profesional Específica constitúe a formación inicial necesaria para o desempeño dunha profesión. Esta formación, centrada en coñecementos técnicos, adquirese por medio de accións formativas de duración significativamente maior cás dirixidas á actualización, ó perfeccionamento ou á readaptación, accións estas reservadas para a Formación Ocupacional e Continua da poboación activa.

Formación en Centros de Traballo

A LOXSE tamén establece que no deseño e a planificación da Formación Profesional se ha fomenta-la participación dos axentes sociais e ha terse en conta o contorno socioeconómico dos centros docentes nos que se imparta a formación.

Neste novo contexto hai que salien-

tar outro cambio importante que introduce a nova lei orgánica, coa incorporación ó currículo dos Ciclos Formativos dunha fase de formación práctica nos centros de traballo. Cada un dos ciclos, tanto de Grao Medio como Superior, inclúe o módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT), cunha duración media de 400 horas organizadas en xornadas laborais completas; a superación destas é indispensable para a obtención do título correspondente.

Os contidos deste módulo profesional, caracterizado por se desenvolver nun medio productivo real como é a empresa, xiran arredor das actividades propias do perfil profesional, e constitúense nun bloque homoxéneo de formación específica.

Mediante este módulo o alumno non será un mero receptor de información sobre o mundo da empresa, senón que, co asesoramento dos titores propostos polo centro educativo e a empresa, participará activamente nas tarefas propias dos diferentes postos de traballo dunha profesión. Isto permitiralle completa-la súa formación, avalia-la súa competencia profesional en situacións reais de traballo, ó tempo que favorecerá a súa inserción laboral.

A organización deste módulo supón establecer unha serie de acordos entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria as empresas, ben directamente, ben a través de institucións representativas. Supón, tamén, unha canle eficaz de participación e implicación real das empresas na Formación Profesional Regrada.

ELEMENTOS IMPORTANTES DA NOVA FORMACIÓN PROFESIONAL

Todos estes importantes cambios establecidos por unha norma con rango de lei orgánica supoñen unha nova concepción e estruturación da FP que supera e resolve as deficiencias e os problemas do anterior sistema. A xeito de resumo, estes serían os elementos máis importantes:

— **A credibilidade da FP.** A participación activa dos 'axentes sociais' (protagonistas do emprego), no proceso de deseño e planificación da nova oferta formativa de Formación Profesional debería mellora-lo recoñecemento e a credibilidade da Formación Profesional.

— **A relación escola-empresa.** Coa incorporación ó currículo das ensinanzas dun período obrigatorio de formación nas empresas estase garantindo a relación entre a escola e a empresa. Desta relación deben beneficiarse as tres partes implicadas: o centro educativo e o seu profesorado, que poden coñecer as novas necesidades e tendencias dos procesos productivos no ámbito da formación; a empresa, que pode encontrar nos alumnos en formación os traballadores que desexaría incorporar; e o propio alumno, que completa a súa formación e adquire a experiencia dun contacto real co mundo laboral.

— **A resposta ás necesidades do sistema productivo.** O deseño da nova formación realizouse considerando as necesidades de cualificación do sistema productivo. Pola súa banda, a estrutura

modular que posúen os Ciclos Formativos posibilita unha maior axilidade e flexibilidade para adaptarse ós cambios que se produzan nos sistemas productivos e no mercado laboral.

— **Contribuír á formación permanente dos cidadáns.** A estrutura modular dos Ciclos Formativos facilita o proceso formativo das persoas adultas que, cunha oferta flexible e os horarios axeitados ás súas posibilidades, van ter mellores oportunidades de progreso ou de ampliación da cualificación.

— **Coordinación con outras ofertas de Formación Profesional.** A competencia profesional é o referente de calquera das ofertas formativas da Formación Profesional; polo tanto, a formación adquirida polas persoas pode e debe ser recoñecida calquera que sexa o procedemento utilizado para a súa consecución.

A aprobación do II Programa Nacional da Formación Profesional e do Instituto Nacional das Cualificacións deben se-los alicerces para edifica-lo Sistema Nacional das Cualificacións e resolver dunha vez o problema de falta de correspondencia entre os distintos subsistemas da Formación Profesional.

— **Formación para a adaptación ás posibles modificacións laborais.** A incorporación no tronco común do ensino, é dicir, no Ensino Obrigatorio e no Bacharelato, dunha Formación Profesional de base que complementa a formación xeral dos alumnos, debe proporcionarlles aqueles coñecementos científicos, humanísticos, técnicos, etc.,

que lles faciliten a formación futura para eses novos medios profesionais.

Polo tanto, se as administracións competentes desenvolven convenientemente o que establece a LOXSE para a Formación Profesional e os centros de formación, coa participación requirida dos axentes sociais, cunha aplicación rigorosa, acadaranse os obxectivos deste cambio sen precedentes na Formación Profesional en España.

DESEÑO DA NOVA FORMACIÓN PROFESIONAL SEGUNDO A LOXSE

O desenvolvemento desta nova estruturación da FP que establece a LOXSE supuxo un importante traballo do que imos resumi-los aspectos máis relevantes, tanto no ámbito estatal coma no autonómico.

ÁMBITO ESTATAL

Para defini-lo sistema de titulacións profesionais, nos niveis de cualificación dos técnicos e técnicos superiores que establece a LOXSE, o Ministerio de Educación e Cultura, en colaboración coas Comunidades Autónomas con transferencias plenas en materia de educación, seguiron unha metodoloxía de traballo para investiga-las necesidades de cualificación do sistema productivo, incluíndo a súa prospectiva, o estudio e a determinación da profesionalidade inherente e a definición dun sistema de

titulacións con capacidade de resposta ós cambios tecnolóxicos e sociais.

No desenvolvemento deste importante traballo debemos salienta-la participación dos profesionais que propuxeron os axentes sociais —empresarios e sindicatos—, que se denominaron ‘expertos tecnolóxicos’ e que pola súa ampla experiencia e coñecemento dos procesos productivos proporcionaron a información necesaria sobre a profesionalidade inherente a cada un dos perfís requiridos no sistema productivo.

O produto deste traballo, que partiu dun estudio de campo realizado polo Instituto Nacional de Emprego nos aspectos económicos, tecnolóxicos, laborais e ocupacionais dos sectores máis relevantes da economía española, foi o establecemento dun Catálogo de Títulos Profesionais estruturado en 22 familias profesionais e 135 títulos —Ciclos Formativos—, 61 de Grao Medio e 74 de Grao Superior.

Cada un dos títulos profesionais, que se establecen por un real Decreto —Documento Base do Título—, antes da súa aprobación foi sometido a contraste, entre outros, coas organizacións profesionais, empresariais e sindicais máis representativas no sector, así como ó dictame do Consello Xeral da Formación Profesional e do Consello Escolar do Estado. En consecuencia, podemos afirmar que a participación na definición da nova FP foi ben ampla.

Pola súa parte, a Administración laboral, seguindo un proceso similar ó da Administración educativa para

elabora-lo Catálogo de Títulos de Formación Profesional Específica, está confeccionando o Repertorio de Certificados de Profesionalidade, que serán os dous referentes da competencia profesional requirida no emprego para deseñar tanto a Formación Profesional Inicial como a Formación Profesional Ocupacional que cómpre impartir.

ÁMBITO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, tomando como referencia o Documento Base de cada título profesional, establece o proceso formativo —currículo— tendo en conta as necesidades de desenvolvemento económico e social e mais de recursos humanos da estrutura productiva de Galicia, así como a adaptación ó contorno dos centros docentes que impartan ensinanzas profesionais. Correspóndelle tamén á Consellería de Educación a definición dos equipamentos e os medios didácticos e tecnolóxicos mínimos para impartir-la formación asociada ós diferentes títulos de Formación Profesional.

Pola súa banda, os currículos dos Ciclos Formativos estanse definindo seguindo o proceso indicado anteriormente, someténdoo ó contraste dos axentes sociais, doutras administracións afectadas e dos profesores que os deberán impartir, antes de os someter ó dictame do Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais e do Consello Escolar de Galicia, para a súa posterior aprobación mediante decreto pola Xunta.

Podemos afirmar, xa que logo, que o deseño e a elaboración do novo catálogo de títulos profesionais, así como o seu desenvolvemento, tanto no ámbito estatal coma no autonómico, están a realizarse conforme o que se establece na LOXSE. Pero, ¿podemos por iso estar satisfeitos e concluír que se van cumprir-las finalidades que se establecen nesta lei? Condicionamentos que exceden o eido educativo infórmanos das dificultades coas que imos topar no desenvolvemento da FP. Indicaremos, máis adiante, o que consideramos grandes temas que non están resolto e que poden afectar con carácter permanente o desenvolvemento dunha boa formación.

É importante destacar, sen embargo, que a existencia nestes últimos anos dunha participación importantísima dos axentes sociais no desenvolvemento da nova Formación Profesional favoreceu un maior coñecemento dos asuntos que lle afectan e a preocupación por resolvelos, o que, sen dúbida, está contribuíndo á súa mellor valoración social.

En todo caso, ningún país desenvolvido ou en vías de desenvolvemento ten resolto de modo enteiramente

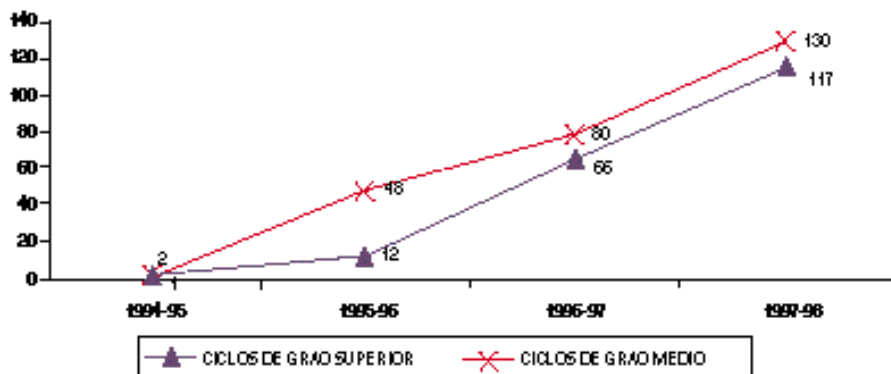
satisfactorio tódolos aspectos relacionados coa Formación Profesional, a pesar de realizaren reformas importantes. Resulta obvio que isto se debe ó feito de que a Formación Profesional prepara para o traballo, sobre todo na súa forma de traballo remunerado ou emprego; e na sociedade actual e mais na do futuro este é un ben escaso que está intimamente ligado á formación recibida.

IMPLANTACIÓN DA NOVA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN GALICIA

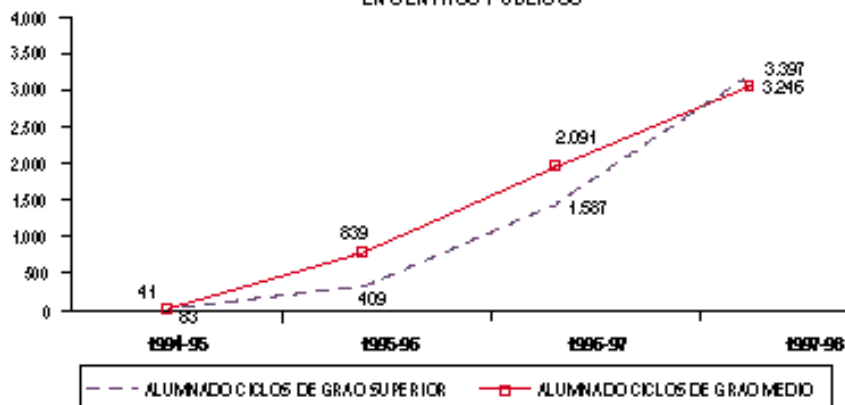
A implantación da Formación Profesional Específica en Galicia iniciouse no curso 1994/95. Isto, ademais de proporcionarnos unha experiencia sempre enriquecedora de cara á xeneralización da oferta, permitiu avanzar en aspectos tan transcendentais como a dotación de medios didácticos nos centros, a formación do profesorado ou a relación entre os centros educativos e as empresas. A implantación anticipada estase realizando con carácter progresivo, curso a curso, tal como se indica nas gráficas seguintes.



EVOLUCIÓN DO NÚMERO DE CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA



EVOLUCIÓN DO ALUMNADO DE MÓDULOS E DE CICLOS FORMATIVOS DE F.P. EN CENTROS PÚBLICOS



Aínda que a implantación da Formación Profesional Específica, de acordo co calendario de aplicación da LOXSE, debe xeneralizarse nos Ciclos Formativos de Grao Medio no curso académico 2000/2001 e nos Ciclos Formativos de Grao Superior no curso

2002/2003, a Administración educativa de Galicia planificou unha oferta inicial dos Ciclos Formativos, tanto de Grao Medio como de Grao Superior, para o curso académico 2000/2001. Con esta nova oferta educativa, non só se dá un paso importante na aplicación do novo

sistema educativo, senón que ademais se establece un referente para os alumnos e, en xeral, para a sociedade galega; e posibilitase a realización dunha adscrición do profesorado dos corpos de Ensino Secundario e dos profesores técnicos de Formación Profesional ás diferentes especialidades previstas nos centros.

Para levar a cabo a planificación da oferta de FPE, decidiuse toma-la comarca como ámbito territorial de referencia, conforme a distribución establecida no mapa comarcal de Galicia aprobado por decreto da Xunta. Con isto preténdese facilita-la sincronía de decisións escolares co resto de actos administrativos e propicia-la adopción de medidas educativas acordadas coas características sociais e económicas de cada unha das 53 comarcas que conforman a xeografía de Galicia.

No proceso de deseño da oferta inicial —así considerada porque a oferta deberá ir cambiando para se adaptar ás necesidades do momento— tiveronse en conta, entre outras, as seguintes variables: as características sociais e xeográficas de cada comarca; o contorno productivo e as súas expectativas futuras; a demanda educativo-formativa previsible; as opcións educativas ofertadas por outras institucións públicas ou privadas, así como as infraestructuras docentes existentes.

A consideración das variables anteriormente indicadas e, máis concretamente, as variables demográfica e do contorno productivo, que afectan significativamente as posibilidades de emprego, sobre todo da nosa mocidade, sitúanos ante

circunstancias que diferencian Galicia do resto do Estado. Parece oportuno analizar-la evolución destas variables —demográfica, económica e de emprego— en Galicia, para así poder comprender mellor a dificultade que entraña o deseño da nova oferta de Formación Profesional Inicial.

EVOLUCIÓN DEMOGRÁFICA E DISPERSIÓN DA POBOACIÓN EN GALICIA

Á hora de levar a cabo a planificación en calquera ámbito de xestión e asignación de recursos é necesario coñecer, por unha parte, o tamaño da poboación no momento actual e, por outra, as súas perspectivas de evolución. Pero aínda máis importante cá información sobre o número total de habitantes que forman parte desa poboación á que vai dirixido o servizo que se está a planificar, é o coñecemento da estrutura da poboación por idades e a súa distribución no territorio.

Isto adquire unha enorme importancia no caso de Galicia, xa que os trazos que caracterizan a súa poboación na actualidade son, por un lado, o seu nivel de envellecemento e, por outro, a súa dispersión no territorio.

Para realizar unha análise pormenorizada destas características tiveronse en conta os últimos datos dispoñibles proporcionados polo Padrón Municipal de Habitantes de 1996 (PMH 96) e as proxeccións da poboación de Galicia 1981-2026 elaboradas polo Instituto Galego de Estatística (IGE).

O 1 de maio de 1996, Galicia conta cunha poboación de dereito de 2.742.622 habitantes, cifra que supón un lixeiro incremento (0,4 %) respecto da poboación do censo de 1991. A primeira cuestión que cómpre destacar respecto da evolución do número total de habitantes é que as proxeccións mostran un ritmo de crecemento moi baixo e, a partir de certo momento, un decrecemento da poboación.

A actual poboación galega presenta un índice sintético de fecundidade moi baixo, unha alta esperanza de vida e un saldo migratorio positivo, debido fundamentalmente ó retorno de antigos emigrantes. Trátase logo dunha poboación nun acelerado proceso de envellecemento.

Este fenómeno pode observarse no seguinte cadro:

	1981	1991	1996	2006	2026
Porcentaxe de poboación de 0 a 19 anos	31,37	26,31	22,37	16,87	16,33
Porcentaxe de poboación de 20 a 59 anos	50,02	51,70	53,60	57,44	51,65
Porcentaxe de poboación de 60 e máis anos	18,6	21,99	24,03	25,68	32,02
Porcentaxe de poboación de 80 e máis anos	2,50	3,77	4,25	5,12	6,81
Índice de dependencia xuvenil	62,72	50,90	41,73	29,37	31,62
Índice de dependencia senil	37,19	42,53	44,84	44,71	61,99

As proxeccións de poboación conclúen que a proporción de persoas maiores de 80 anos practicamente se triplica entre os anos 1981 e 2026, mentres que se duplica a dos maiores de 60 anos e a mocidade redúcese á metade.

Como consecuencia, ó final do período proxectado atopariámonos unha poboación cunha alta proporción de anciáns, maioritariamente feminina, que se caracteriza pola súa necesidade de recursos sociais. Este cambio na estrutura por idades necesariamente provocará consecuencias no ámbito da sanidade, na educación, o mercado de traballo, os servizos sociais, o ocio, etc.

Respecto ó fenómeno da dispersión da poboación, ó que aludimos

anteriormente, no cadro que segue da distribución da poboación por entidades pódese observar claramente a intensidade do fenómeno da dispersión. Ademais, resulta interesante comentar algúns dos resultados que se deducen do Nomenclátor de entidades de poboación obtido a partir do Padrón Municipal de Habitantes de 1996:

— A poboación de Galicia aséntase en 29.947 entidades singulares de poboación, das que máis dun 80 % ten menos de 100 habitantes

— O 18 % da poboación reside en entidades que teñen a categoría de diseminado, é dicir, que teñen menos de 10 edificacións.

	Entidades de poboación 1996 314	Poboación de dereito por entidades de poboación 1996	Porcentaxe
Concellos	3781	--	
Entidades colectivas		--	

Entidades singulares			
Aldeas	16.882	600.608	22,00
Casaríos	1070	9398	0,34
Cidades	14	866.329	32,00
Vilas	167	337.077	12,00
Lugares	9718	780.174	28,00
Urbanizacións	37	12.743	0,46
Outras	2059	136.293	5,00
Total	29.947	2.742.622	100,00

Entidades singulares segundo o número de habitantes			
Ata 100	26.481	5001-10000	21
101-500	3089	10001-20000	6
501-1000	201	20001-50000	0
1001-2000	86	50001-100000	5
2001-5000	56	100001-500000	5
Total			29.947

Núcleos de poboación	10.166	2.269.929	83,00
En diseminado		472.693	17,00

EVOLUCIÓN E SITUACIÓN ACTUAL DA ECONOMÍA DE GALICIA

A evolución económica está directamente relacionada co sistema productivo, coas posibilidades de emprego e coas novas profesións emerxentes. As características da situación económica dunha

sociedade deben ser tidas moi en conta á hora de estrutura-la oferta formativa dirixida a cualifica-los profesionais que demanda o sistema económico.

A evolución da economía en Galicia durante o período 1990-97, utilizando datos da Contabilidade Nacional Trimestral e da Contabilidade Trimestral

de Galicia elaborado polo IGE, pode observarse no cadro do Crecemento real VABpm. Durante ese período, o comportamento da economía galega foi positivo. Medrou un 13,5 %, nunha porcentaxe algo superior á española, 13,4 %.

Crecemento real VABpm									
		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1997/1990
Agricultura	Galicia	-5,5	-2,6	-2,7	-1,8	4,3	2,9	0,3	-5,2
	España	-0,4	-1,4	-0,3	-10,7	-10,4	22,4	-1,3	-5,2
Industria	Galicia	4,0	0,0	-2,1	2,5	6,7	1,9	4,9	19,0
	España	1,4	0,0	-2,7	3,9	4,1	0,8	5,1	12,9
Construc.	Galicia	4,1	-0,4	-6,0	4,3	5,3	-3,4	1,4	4,9
	España	3,0	-5,4	-5,6	1,8	5,5	-2,2	1,0	-2,4
Servicios	Galicia	3,3	2,4	1,4	1,1	1,9	2,1	3,0	16,2
	España	2,7	2,1	0,7	2,8	2,9	2,3	3,1	17,8
Non agrario	Galicia	3,6	1,3	-0,5	1,9	3,8	1,5	3,5	15,9
	España	2,3	0,8	-0,9	3,0	3,5	1,5	3,6	14,4
Total	Galicia	2,6	0,9	-0,7	1,5	3,8	1,7	3,2	13,5
	España	2,2	0,7	-0,9	2,3	2,8	2,3	3,3	13,4

Fonte datos Galicia: IGE. Contabilidade Trimestral de Galicia (CTG)

Fonte datos España: INE-CNT

Afinando máis na análise da situación económica galega no ano 1997, podemos salienta-los seguintes aspectos baseándonos nas estimacións propias realizadas pola Consellería de Economía e Facenda (IGE):

Variación real do VAB de Galicia en 1997 (en % sobre 1996)						
	Agricultura	Industria	Construc.	Servicios	Non agrario	Total
Consellería de Economía e Facenda (IGE)	0,3	4,9	1,4	3,0	3,5	3,2

— Durante o ano 1997, a medra da economía en Galicia foi igual á do conxunto do Estado. O VAB total creceu en Galicia un 3,2 % e en España un 3,3 %.

— Este comportamento mantívose igual para o conxunto de sectores non agrarios. O VAB non agrario medrou en Galicia un 3,5 % e en España un 3,6 %.

— A industria, tanto en Galicia coma en España, tivo un comportamento positivo ó longo de todo o ano, aínda que cun crecemento un pouco inferior en Galicia (4,9 %) con respecto a España (5,1 %).

— O sector da construción semella estar saíndo da recesión do ano anterior, aínda que con crecementos inferiores ós de anos pasados. Salvo no primeiro trimestre, os crecementos foron positivos ó longo do ano, e deron como resultado unha medra en Galicia do 1,4 % superior ó do conxunto de España, un 1 %.

— O sector de servicios en Galicia, durante os dous primeiros trimestres tivo un comportamento peor ca en España, recuperouse nos dous últimos producindo un crecemento do 3 %, case que igual ó de España, un 3,1 %.

— Canto á agricultura e a pesca, o comportamento foi mellor en Galicia ca en España, agás no primeiro trimestre. O crecemento en Galicia foi do 0,3 % fronte ó -1,3 % de España.

Outro dos importantes compoñentes da economía con repercusións na implantación da FP é a situación do mercado de traballo. Dos datos observables nos cadros seguintes pódese concluír:

— Unha evolución favorable das cifras do paro rexistrado nas oficinas de emprego, que experimentou unha redución no segundo trimestre de 1998 tanto en homes coma en mulleres, se ben continúan sendo estas as que teñen máis dificultades para accederen a un posto de traballo en Galicia, o mesmo que sucede no resto do Estado.

— No comportamento do paro por idades, tamén podemos ver que a xente nova segue sendo o colectivo máis castigado por este problema, aínda que os resultados da evolución do desemprego xuvenil en Galicia son cada vez máis esperanzadores.

— En todo caso, as cifras do paro son moi elevadas e deben ser motivo de preocupación e atención no momento de deseñar as ofertas de Formación Profesional pois, como xa indicamos, a formación debe ser o mellor instrumento para a inserción laboral, especialmente da mocidade. O Plan de Emprego para Galicia, ó que nos referimos máis adiante, considera a Formación Profesional como unha das máis importantes medidas de políticas activas de emprego.

POBOACIÓN OCUPADA POR SECTORES ECONÓMICOS. GALICIA 1996-1997			
Sector	1996	1997	Diferencia 1997-1996
Agricultura	183,4	155,3	(28,1)
Pesca	33,2	30,5	(2,7)
Subtotal sector agrario-pesqueiro			(30,8)
Industria	146,4	152,2	5,8
Construcción	97,2	101,3	4,1
Servicios	439,2	466,3	27,1
Subtotal sect. non primarios			37,0
Total	899,4	905,6	(6,2)

Datos en miles de persoas do 4º trimestre
Fonte: INE (EPA)

PARO REXISTRADO EN GALICIA POR PROVINCIAS			
PROVINCIA	POBOACIÓN ACTIVA	Nº DE PARADOS	TAXA DE EMPREGO
A Coruña	433.600	64.778	14,94 %
Lugo	156.500	16.108	10,29 %
Ourense	139.000	19.802	14,25 %
Pontevedra	383.300	55.465	14,47 %
Galicia	1.112.400	156.153	14,04 %

Fonte: Oficinas de Emprego da Xunta de Galicia

PARO REXISTRADO EN GALICIA SEGUNDO SEXO E IDADE						
PROVINCIA	PARO XUVENIL (< 25 ANOS)			RESTO IDADES		
	HOMES	MULLERES	TOTAL	HOMES	MULLERES	TOTAL
A Coruña	4768	6515	11.283	24.280	29.215	53.495
Lugo	1119	1632	2751	6632	6.725	13.357
Ourense	1145	1718	2863	8033	8.906	16.939
Pontevedra	4662	7301	11.963	18.398	25.104	43.502
Galicia	11.694	17.166	28.860	57.343	69.950	127.293

Fonte: Oficinas de Emprego da Xunta de Galicia

PARO REXISTRADO EN GALICIA POR SECTORES

SECTORES	2º TRIMESTRE 1997		1º TRIMESTRE 1998		2º TRIMESTRE 1998	
	Nº PARADOS	% VAR.	Nº PARADOS	% VAR.	Nº PARADOS	% VAR.
Agricultura e pesca	4606	-0,92	5180	1,03	4926	-0,95
Construcción	24.818	-0,87	24.154	-0,90	20.794	-0,86
Industria	30.065	-0,94	27.664	-0,94	26.341	-0,95
Servicios	71.573	-0,95	74.534	1,01	69.597	-0,93
Sen emp. anterior	36.859	1,00	35.020	-0,99	34.495	-0,99

CARACTERÍSTICAS DA OFERTA DA FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA

A distribución da poboación e o tecido empresarial que han considerarse no proceso de implantación da Formación Profesional Específica en Galicia, á luz dos datos indicados anteriormente, pódennos levar a algunhas conclusións en varios ámbitos que se expoñen a seguir.

A oferta de FPE nos pequenos núcleos de poboación

Un número importante de Institutos de Educación Secundaria nos que se vai impartir-la Formación Profesional Específica está situado en pequenos núcleos de poboación e terá poucos demandantes de Ciclos Formativos. Polo tanto, a oferta de Ciclos Formativos tamén será limitada, aínda que custosa, con poucos alumnos por grupo.



A clasificación de Galicia como ZPE impulsou a creación de polígonos empresariais afastados dos núcleos de poboación e dos seus centros de ensino

A formación dos alumnos nas empresas

As grandes empresas están situadas ordinariamente en lugares con boas comunicacións, nas grandes vilas e nos arredores das grandes cidades. Galicia, como xa indicamos, conta só con catorce cidades. Así, bastantes Institutos de Ensino Secundario que oferten Ciclos Formativos estarán situados en poboacións que contan con pequenas empresas —moitas delas de tipo familiar— que deberán colaborar cos centros educativos na oferta de postos formativos para realiza-lo Módulo de Formación en Centros de Traballo. Nestes casos cabería preguntarse: ¿é posible que nestas pequenas empresas se poida desenvolve-lo módulo de FCT tal e como se concibe nos currículos dos Ciclos Formativos? Isto condúcenos á seguinte cuestión: ¿cales son os requisitos que se deben ter en conta nunha empresa para que se poida impartir nela ese módulo? Desde unha formulación maximalista, é evidente que unhas esixencias excesivamente elevadas, tanto no terreo tecnolóxico coma no pedagóxico, rozarían na utopía e levarían á exclusión da maioría das empresas, situación que se vería agravada polo reducido número de postos formativos que ofertan.

En consecuencia, é necesario que os responsables dos Institutos que ofrezan Ciclos Formativos en poboacións coas características indicadas anteriormente se armen de grandes doses de realismo á hora de definiren os requisitos esixibles ás posibles institucións e empresas colaboradoras en canto ás súas capacidades

tecnolóxicas e pedagóxicas, o cal non significa renunciar a establecer unha dimensión mínima para poder desenvolver-la actividade formativa do Módulo de FCT. En todo caso, o centro educativo terá que realizar unha oferta axeitada ó seu contorno e verase obrigado a establecer un proceso de información e comunicación coas empresas para conseguir unha colaboración eficaz destas. É obvio que nestas empresas e en moitas outras dos grandes núcleos de poboación vai ser imprescindible forma-los tiores —traballadores das empresas— que participen no proceso formativo.

A COLABORACIÓN NECESARIA PARA REALIZA-LA OFERTA DE F.P.E.

Para realizar unha oferta diversificada que se axuste ás necesidades de cualificación das empresas de Galicia, cómpre a coordinación dos subsistemas de Formación Profesional —Específica, Ocupacional e Continua— tal como se recolle no II Programa Nacional da Formación Profesional, pero, ademais, deberase contar coa colaboración efectiva dos axentes sociais e da Administración local.

A OFERTA INICIAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN GALICIA

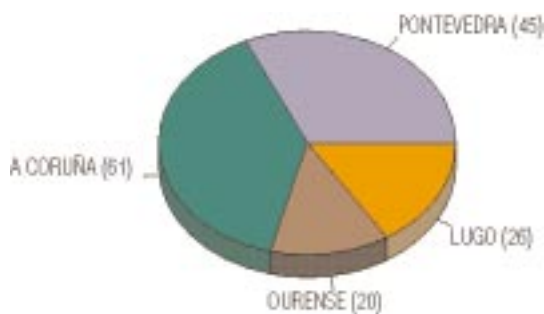
A oferta inicial de FPE na Comunidade Autónoma de Galicia, da que xa se analizaron as súas características

e condicionantes socioeconómicos, descríbese a través dos datos estatísticos e gráficos que se expoñen a continuación,

todos eles referidos ó curso 2000/2001, para o que se proxecta a dita oferta.

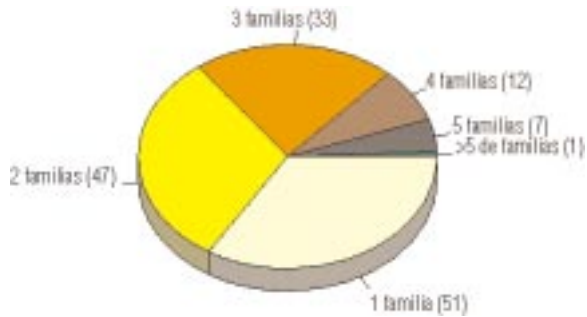
NÚMERO DE CENTROS PÚBLICOS DE CADA PROVINCIA E DE GALICIA NOS QUE SE PODERÁ IMPARTIR FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

	Nº DE CENTROS	%
A CORUÑA	61	40,13
LUGO	26	17,11
OURENSE	20	13,16
PONTEVEDRA	45	29,60
Total	152	100,00



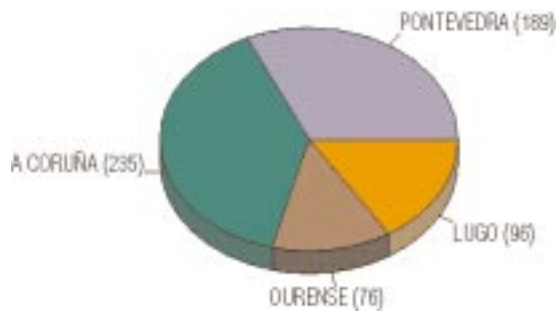
NÚMERO DE FAMILIAS PROFESIONAIS DE FPE QUE SE PODERÁN IMPARTIR NOS DITOS CENTROS

	Nº DE CENTROS	%
1 familia	52	33,77
2 familias	47	31,13
3 familias	33	21,85
4 familias	12	7,95
5 familias	7	4,64
Máis de 5 familias	1	0,66
Total de centros de Galicia que poderán impartir FPE	152	100,00



NÚMERO E PORCENTAXE DE GRUPOS DOS CICLOS FORMATIVOS QUE SE PODERÁN IMPARTIR NOS CENTROS PÚBLICOS DE CADA PROVINCIA E DE GALICIA

	Nº DE CENTROS	%
A CORUÑA	235	39,43
LUGO	96	16,11
OURENSE	76	12,75
PONTEVEDRA	189	31,71
GALICIA	596	10,00



ALGUNHAS CUESTIÓNS PENDENTES

Para conseguir que os nosos mozos e adultos acaden a profesionalidade nos niveis e no tempo requiridos polo mundo productivo, é necesario acometer, seguramente cunha certa urxencia, algunhas cuestións pendentes:

INCREMENTA-LO RITMO DOS CAMBIOS

Desde que en 1990 se aprobou a LOXSE, desenvolvéronse unha serie de accións previstas nela que supoñen un importante avance en materia de Formación Profesional, como son, entre outras, a elaboración dun catálogo de títulos profesionais e dun repertorio de certificacións profesionais; a publicación dos currículos correspondentes; a elaboración de normativa básica de desenvolvemento; a modificación do Consello Xeral da Formación Profesional; a aprobación do II Programa Nacional de Formación Profesional; e a redacción do proxecto do que pode se-lo Instituto Nacional das Cualificacións, que terá como un dos seus primeiros obxectivos o deseño dun Sistema Nacional de Cualificacións, necesario para a boa coordinación dos subsistemas de Formación Profesional¹.

Todas estas accións da Administración, nas que participaron os axentes sociais, deben constituí-la base suficiente

para poder acelerar agora o ritmo e prever, deseñar e impartir-la formación necesaria para anticiparse ós cambios que se están a producir. É evidente que as necesidades de formación no sistema productivo deben atopar o máis axiña posible a oportuna resposta do sistema formativo, pois de non ser así as nosas empresas veranse abocadas a recorrer, seguramente, a persoas formadas noutros lugares de Europa, tal como posibilita un mercado europeo único.

MELLORA-LA FORMACIÓN XERAL

Cando se trata de forma-lo individuo e capitalo para o exercicio de actividades profesionais non nos pode preocupar unicamente a etapa do sistema educativo que corresponde á Formación Profesional específica porque, en realidade, estase preparando unha persoa para participar activamente na sociedade e para a adquisición da cultura xeral, é dicir, da capacidade para capta-lo significado das cousas, comprender e emitir un xuízo. Este é o primeiro factor de adaptación á evolución da economía e do emprego.

En febreiro de 1995, nunha reunión de industriais europeos, concluíase: "A misión fundamental da educación é axudar a cada individuo a desenvolver todo o seu potencial e a se converter nun ser humano completo e non nunha

¹ No anexo ofrécese unha síntese dos aspectos do Acordo sobre o Plan de Crecemento e Emprego para Galicia relacionados coa FP, entre os que destaca o desenvolvemento nesta Comunidade Autónoma dos obxectivos do II Programa Nacional de Formación Profesional, a creación do Consello Galego de Formación Profesional e do Instituto Galego de Cualificacións; faise un resumo das competencias e funcións destas institucións.

ferramenta para a economía; a adquisición dos coñecementos e competencias debe acompañarse dunha educación do carácter, dunha apertura cultural e dun despertar á responsabilidade social". A necesidade dunha formación polivalente, baseada en coñecementos amplos, que desenvolva a autonomía e incite a aprender a aprender ó longo de toda a vida, é algo do que seguramente todos estamos convencidos. A cuestión é chegar a conseguilo.

En relación coa formación xeral dos cidadáns, a Comisión da UE formula unha serie de interesantes propostas que cómpre poñer en práctica. Delas destacámo-las seguintes:

- **Na educación básica**, onde se adquiren os coñecementos elementais sobre os que se constrúe a aptitude individual para o emprego, é necesario encontrar un equilibrio adecuado entre a adquisición de coñecementos e as competencias metodolóxicas que permitan aprender por un mesmo.

- **As ofertas formativas.** Hai que diversifica-las ofertas educativas, os corredores entre especialidades, multiplicando as experiencias preprofesionais, abrindo tódalas posibilidades de mobilidade para que os alumnos poidan construír e desenvolve-la súa aptitude para o emprego e dominar mellor a súa traxectoria profesional.

- **A aprendizaxe das linguas.** O ensino das linguas debe formar parte dos coñecementos básicos. A UE considera que no proceso de formación básica debe adquirirse o dominio de dúas linguas estranxeiras e difundi-la práctica cotiá de

idiomas estranxeiros europeos nos centros escolares de tódolos niveis educativos.

- **O estímulo ós que fracasaron no sistema formal de ensino**, é dicir, os que non obteñen o título, para desenvolveren as súas competencias. O recoñecemento de competencias parciais, a partir dun sistema de acreditación fiable, pode ser unha forma interesante de estimular tamén os adultos que desenvolven os seus coñecementos de forma autodidacta (como, por exemplo, no campo da informática).

- **A atención á diversidade.** Cómpre flexibiliza-la educación e a formación de xeito que permita tomar en conta a diversidade de capacidades, intereses e motivación dos alumnos.

- **A orientación escolar e profesional.** É preciso mellora-lo proceso de información sobre a oferta formativa e o asesoramento ós individuos. O mozo ou o adulto que busca orientarse enfróntase a unha oferta múltiple e dise, se cadra con moita razón, que hoxe se dispón de mellor información para elixir un hotel ou un restaurante, que para elixir unha formación.

A tarefa de informar e asesorar sobre unha oferta formativa implica dificultades que deben superarse, como son: face-lo inventario de ofertas formativas, avalia-las formacións e coñece-las súas contribucións para o emprego, e preve-la evolución dos traballos (oficios) e as competencias esixidas neles.

- **Formación sobre as novas tecnoloxías da información e a comunicación.** A incorporación ó proceso formativo e de

forma práctica dos elementos que cheguen a profesores e alumnos á sociedade da información xa é unha cuestión urxente.

A FORMACIÓN DO PROFESORADO

Para a posta en escena do novo modelo de Formación Profesional hai que contar cuns profesores que se adecuen á nova función esixida polo proceso de ensino-aprendizaxe na Formación Profesional, coa finalidade de que se lle poida garantir ó alumnado a adquisición das experiencias formativas necesarias para acadar-la competencia profesional correspondente ó título.

O profesorado de Formación Profesional posúe unha importante formación inicial, adquirida en centros universitarios, pero son aínda moitos os que non mantiveron os necesarios contactos co sistema productivo e, xa que logo, non poden coñecer-las entrañas das realizacións profesionais e a aplicación dos dominios neles, cuestións estas imprescindibles para o desenvolvemento no alumno da competencia profesional.

Ata non hai moito tempo, as empresas non participaban na formación do profesorado de FP, e as actividades formativas centrábanse máis en aspectos didácticos ca nos novos produtos, técnicas, procedementos, organización do traballo, etc. Na actualidade, son numerosas as actividades realizadas en importantes empresas e moitos os profesores que participan nelas. Con todo, para o desenvolvemento do novo modelo de Formación

Profesional é necesario, ademais, que o profesorado se preocupe de continuo da evolución que experimenta a profesionalidade, cando menos na Familia Profesional á que pertence.

Para lograr que o profesorado responsable da impartición dos Ciclos Formativos de Formación Profesional e dos Programas de Garantía Social poida desempeñar eficazmente o seu labor, cómpre que as empresas colaboren coa Administración educativa na formación do profesorado con fórmulas seguramente diversas, pero de xeito que a formación que se imparta no centro educativo responda á cualificación que precisa a empresa. É obvio que para isto hai que contar, sobre todo, coa implicación ilusionada do profesorado.

Por outra parte, ademais da formación á que nos referiamos anteriormente, é dicir, no ámbito que poderíamos chamar técnico, tamén o profesorado ha adquirir formación ampla en eidos que xa son imprescindibles para dar resposta ós cambios que se están a producir na nosa sociedade; referímonos, entre outros, ós seguintes campos:

— A competencia lingüística nas linguas dos países do noso contorno europeo.

— A tecnoloxía da información e a comunicación.

— Aspectos metodolóxicos para favorecer-la atención á diversidade e as aptitudes para o emprego nos alumnos con risco de exclusión.

Para atender de forma sistemática a formación deste colectivo de profesores,

a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria pon en marcha unha serie de accións formativas que cristalizan, durante o curso 1998/99, nun Plan Específico de Formación. Con este Plan, que inclúe 143 actividades, preténdese atender a demanda de 4600 profesores que imparten docencia nos distintos Ciclos Formativos das familias profesionais implantadas en Galicia.

Paralelamente a este Plan Específico de formación, realízase unha convocatoria de estadias formativas en empresas na que se ofrecen, para o curso 1998/99, 110 prazas para que o profesorado poida coñecer en profundidade os procesos productivos e poder así perfila-lo programa formativo que deberán realizar os alumnos nos centros de traballo.

A PARTICIPACIÓN DOS AXENTES SOCIAIS

Como xa levamos visto, os axentes sociais, empresarios e sindicatos, teñen participado activamente no proceso de deseño do catálogo de títulos profesionais, pero a súa participación, en especial a dos empresarios, é particularmente requirida no momento de impartila formación e, máis concretamente, o Módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT).

A LOXSE establece que para impartila fase de formación práctica en centros de traballo, as administracións educativas arbitrarán os medios necesarios para incorpora-las empresas e institucións ó desenvolvemento destas ensinanza. Pero o certo é que a lei só obriga

os alumnos a realiza-lo Módulo de FCT para obte-lo título e non obriga os centros de traballo a proporcionaren esa formación.

Existen moitos argumentos a favor da afirmación de que na colaboración escola-empresa 'todos gañan': empresa, centro educativo, profesores e alumnos. Pero ó se tratar dunha acción formativa obrigatoria para o alumno, avaliable e imprescindible para obter unha titulación que lle acredite unha competencia profesional, non se pode deixa-la posibilidade da súa realización a mercé do grao de convencemento que as empresas poidan ter sobre os beneficios que isto lles reporte, sobre todo cando neste país non existe moita tradición nesta colaboración. Polo tanto, semella necesario arbitrar medidas incentivadoras que motiven as empresas —a todas— e especialmente as pequenas e medianas, que son as que van cangar coa maior responsabilidade formativa, para facer posible que a colaboración escola-empresa sexa unha realidade. O verdadeiramente necesario é a regulación contractual empresa-alumno, ó estilo doutros países de Europa.

ANEXO

A FORMACIÓN PROFESIONAL NOS PROGRAMAS DE MELLORA DA EMPREGABILIDADE EN GALICIA

A Xunta de Galicia estableceu como unha das súas prioridades esenciais ó comezo desta nova lexislatura 1998-2001 a creación de emprego estable

e de calidade. Con este obxectivo presentoulles ós axentes sociais, para a súa negociación, un Plan de Crecemento e Emprego para Galicia no que a Formación Profesional é considerada como unha liña de política activa de emprego.

O contido do acordo asinado, no que se refire á Formación Profesional, é o seguinte:

A Xunta de Galicia, a Confederación de Empresarios de Galicia e os sindicatos UGT e CC.OO. consideran a Formación Profesional como unha actuación imprescindible para melloras as posibilidades de ocupación dos desempregados. Neste sentido, fíxase como obxectivo ofrecer cada ano accións de formación, como mínimo ó 20 % dos desempregados, tal e como foi aprobado no Consello Europeo de Luxemburgo.

As partes consideran necesario, así mesmo, avanzar —mediante a coordinación necesaria— cara á progresiva integración e complementariedade dos tres subsistemas da Formación Profesional —Específica, Ocupacional e Continua— como se recolle no II Programa Nacional de Formación Profesional. Manifestan tamén a vontade de axustar progresivamente a oferta formativa ás necesidades das empresas, e neste sentido acordan:

— Establecer e estende-lo sistema de detección de necesidades formativas de carácter sectorial, de xeito que permita elaborar e aprobar plans formativos para cada sector de actividade.

— Elaborar e publicar un mapa integrado de recursos da Formación Profesional en Galicia.

— Impulsa-la implantación progresiva dos novos Ciclos Formativos, así como dos certificados de profesionalidade.

— Deseñar e pór en marcha unha avaliación de calidade das accións de Formación Profesional, en particular da Formación Profesional Ocupacional e Continua.

— Estende-las prácticas nos laborais, facilitando a súa realización no seo das empresas, coa necesaria supervisión da Inspección de Traballo.

Así mesmo, na vontade de intensificar-la relación entre formación e inserción laboral, acórdase mante-la prioridade dos proxectos formativos con compromiso de contratación, sempre que esta sexa de carácter estable e supoña incremento neto do cadro de persoal da empresa ou grupos de empresas que presentan o proxecto, e que o compromiso de contratación chegue como mínimo ó 60 % dos alumnos formados.

Tanto a Xunta de Galicia como as organizacións sindicais e empresariais asinantes deste acordo fíxanse como obxectivo o pleno desenvolvemento na Comunidade galega das previsións do II Programa Nacional de Formación Profesional. Neste sentido, e con ánimo de cumprilos obxectivos deste Programa, consideran necesario reforza-los órganos de carácter técnico, consultivo e participativo relacionados coa Formación Profesional no ámbito autonómico. Con

esta finalidade acórdase a creación do Consello Galego de Formación Profesional e do Instituto Galego de Cualificacións.

CONSELLO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Crearase o Consello Galego de Formación Profesional como órgano consultivo e de participación dos axentes sociais e económicos de ámbito galego e de asesoramento ó Goberno da Xunta en materia de Formación Profesional. Este órgano terá carácter tripartito, con representación paritaria da Xunta de Galicia e das organizacións sindicais e empresariais máis representativas. A súa finalidade será consensuar cos axentes sociais a planificación das ensinanzas profesionais en Galicia. A súa Presidencia corresponderalles ós conselleiros competentes en materia de Educación e de Formación Profesional e mais de Promoción e Emprego, que a desempeñarán alternativamente, por períodos anuais.

Serán competencias do Consello Galego de Formación Profesional as seguintes:

— Elaborar e propoñer ó Goberno para a súa aprobación os plans galegos de Formación Profesional, así como o desenvolvemento en Galicia dos plans nacionais nesta materia.

— Informar da oferta de Formación Profesional, procurando a súa adecuación ás necesidades do mundo productivo e ás maiores posibilidades de emprego.

— Impulsala e informar sobre a implantación progresiva de Ciclos Formativos de Grao Medio e Superior tanto para a Formación Profesional Específica como para as ensinanzas de Artes Plásticas e Deseño, así como dos certificados de profesionalidade da Formación Profesional Ocupacional.

— Emitir informe sobre os proxectos das disposicións normativas relacionadas coa Formación Profesional.

— Emitir propostas e recomendacións en materia de Formación Profesional, especialmente as relacionadas coa execución dos plans autonómicos e estatais, coa utilización efectiva de tódolos recursos dispoñibles, coa integración dos distintos subsistemas de Formación Profesional e coa súa difusión e recoñecemento social.

— Avaliar e face-lo seguimento das accións que se desenvolven en materia de Formación Profesional.

— Informar de calquera asunto que, sobre Formación Profesional, poida serlle sometido polas administracións públicas.

A Xunta de Galicia, CEG, UGT e CC.OO. comprométense a elaborar no prazo de tres meses a norma pola que se cree este órgano, de modo que teña o seu correspondente reflexo nos orzamentos para 1999, nos que se dotará cos recursos humanos e materiais que garantan o seu funcionamento e a consecución dos seus fins. Con este obxectivo constitúese un grupo de traballo con representantes de tódalas partes asinantes.

INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS

En correspondencia co Instituto Nacional das Cualificacións, previsto no II Programa Nacional de Formación Profesional, e tendo en conta as competencias xa asumidas pola Comunidade Autónoma de Galicia nesta materia, acórdase a creación do Instituto Galego das Cualificacións como instrumento específico de carácter técnico para garantir a implantación efectiva do Sistema Nacional de Cualificacións na nosa Comunidade.

Serán funcións deste Instituto:

— Velar polo establecemento e a xestión en Galicia do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.

— Establecer unha metodoloxía capaz de identifica-las competencias profesionais, especialmente as que sexan específicas do tecido productivo de Galicia, e desenvolvelas, se é o caso, con carácter experimental.

— Impulsa-lo estudio e implantación das novas profesións e dos novos filóns de emprego, coa súa oportuna oferta formativa.

— Implantar no ámbito autonómico o sistema de acreditación e recoñecemento profesional previsto no II Programa Nacional de Formación Profesional.

— Establece-los criterios aplicados para a avaliación da competencia e o procedemento de concesión de acreditacións polas autoridades competentes, de

acordo coa normativa e os órganos cualificados no ámbito estatal.

— Como instrumento básico e de carácter técnico do Consello Galego de Formación Profesional, desenvolver estudos, informes, análises comparativas e seminarios específicos en materia de Formación Profesional.

— Facilita-las relacións entre as actividades formativas dos distintos subsistemas da Formación Profesional.

— Avaliar e impulsa-la calidade da oferta de Formación Profesional en canto á idoneidade dos programas, a cualificación do profesorado e a adecuación dos centros.

— Realiza-la tarefa de observatorio profesional, sen prexuízo das competencias que poidan ter atribuídas outros órganos nesta materia.

— Analizar e propoñe-la modificación das acreditacións profesionais, das titulacións e certificacións, e das respectivas validacións ou correspondencias.

O Instituto dotarase dos recursos humanos e materiais que garantan o seu funcionamento e a consecución dos seus fins.

No marco deste importante acordo, a Administración educativa de Galicia terá que desenvolve-las accións necesarias para conseguir-la implantación dunha Formación Profesional de calidade que contribúa eficazmente á empregabilidade da nosa xente nova e mais da adulta.

A FORMACIÓN PARA O EMPREGO EN GALICIA

José Jaime López de Cossío
Comunidade Autónoma de Galicia

UNHA NOVA POLÍTICA DE EMPREGO: A MELLORA DA EMPREGABILIDADE

O concepto moderno das 'políticas activas de emprego' xorde da necesidade de complementa-las políticas de emprego en sentido amplo, relacionadas xenericamente coa medra económica e a viabilidade empresarial. Trátase de procurar optimizar, en termos de emprego, o crecemento da produtividade e a capacidade competitiva, incidindo dun modo selectivo sobre aqueles elementos que contribúen á *empregabilidade* dos cidadáns: a cualificación profesional, a orientación cara ás demandas do mercado, a redución do custo das contratacións, etc. Desde este punto de vista, a formación representa unha das principais ferramentas ó servizo da *ocupabilidade* da poboación activa e convértese nun dos piares das políticas activas de emprego.

Desde unha perspectiva competencial, a xestión das políticas activas de emprego converteuse na misión encomendada ós servizos públicos de emprego, superada xa a súa mera consideración como xestores do desemprego,

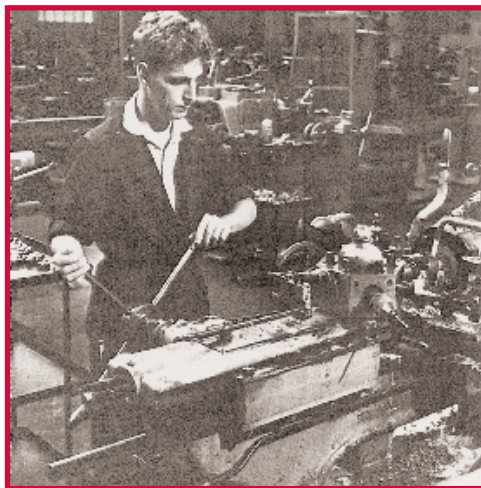
quer no rexistro do paro, quer como responsables do recoñecemento e o pagamento das prestacións e subsidios derivados da situación de desempregado.

Esta nova misión convértese en obxectivo da política de emprego europea —referendada nidiamente no cume de Luxemburgo— e tamén da estatal, tal e como se explicita no Plan Nacional de Acción para o Emprego. No ámbito comunitario convén lembrar que a orixe desta orientación cara ás políticas activas e a mellora da *empregabilidade* provén do Título VI do Tratado de Amsterdam. Nel faise referencia ás políticas do coñecemento e á idea de formación ou aprendizaxe ó longo de toda a vida como un dos instrumentos da nova política de emprego da Unión, que pasa a ter deste xeito dous piares básicos e inseparables:

1. Dunha banda, as políticas económicas dirixidas ó crecemento económico sostible, baseadas no saneamento das finanzas públicas e no reforzamento do mercado interior. A súa cuantificación e definición de obxectivos provén aquí do Tratado de Maastricht e concrétese nos plans de converxencia nacionais, que teñen como primeiro resultado a consecución da moeda única.

2. Doutra banda, as políticas activas de emprego, especificamente dirixidas ó aproveitamento das condicións do mercado a través da mellora da capacidade de inserción laboral (*empregabilidade*), ó fomento da capacidade de adaptación de empresas e traballadores, ó desenvolvemento do espírito e da cultura empresarial e ó impulso das políticas de igualdade de oportunidades. Nesta materia, a definición de obxectivos non se produciu ata o Consello Europeo de Luxemburgo e as súas directrices, trasladadas con posterioridade ós plans nacionais de emprego. De acordo con esta nova versión das políticas activas de emprego europeas e nacionais, o concepto de *empregabilidade*, en canto á formación e a orientación, concrétese ademais nun obxectivo cuantitativo para acadar con algunha acción o 20 % dos desempregados, e nunha metodoloxía preventiva, para dirixirse ó 100 % dos desempregados diminuídos, ós menores de 25 anos antes de que cheguen ó seu sexto mes de paro e ós maiores de 25 anos antes de convertérense en desempregados de longa duración (máis de doce meses).

Como queda dito, esta estratexia da política europea de emprego asigna novas tarefas ós xestores nacionais, e recae sobre os departamentos de economía o seguimento da política de emprego en sentido amplo e o cumprimento dos plans de converxencia, e sobre os departamentos laborais, a xestión dos programas de políticas de emprego en sentido estricto (ou políticas activas de emprego se se prefire) a través dos plans nacionais de acción, en cumprimento dos acordos de Luxemburgo.



O emprego das clases máis diminuídas tamén é un reto. Invidente nun curso de capacitación profesional. Letchworth, Inglaterra

Así as cousas, e tendo en conta o alto grao de autonomía alcanzado en Galicia ó longo do proceso de transferencias da Administración xeral do Estado á autonómica en materia social e laboral, resultaba evidente a necesidade de trasladar estes obxectivos ó contorno galego e perfilar unha estratexia propia que, respectando os obxectivos e criterios do marco europeo e estatal, se axustase á nosa realidade laboral e productiva. Esta formulación levou ó Goberno da Xunta a elaborar un plan de crecemento e emprego para a lexislatura iniciada a finais de 1997, que incorporaba ó ámbito autonómico as previsións e prioridades do cume de Luxemburgo e dos plans nacionais de converxencia e acción para o emprego. Este plan someteuse á consideración das organizacións empresariais e sindicais máis representativas e, logo dun longo

proceso negociador de máis de seis meses, deu lugar ós “Acordos sobre medidas para o crecemento e o emprego en Galicia. 1998-2001” subscritos o pasado 13 de xullo pola Confederación de Empresarios de Galicia, os sindicatos UGT e CC.OO. e a propia Xunta de Galicia.

Convén ter presente que a estratexia sobre Formación Profesional recollida nos Acordos, malia o seu indubidable peso dentro das políticas activas de emprego e en concreto nos programas de mellora da *empregabilidade*, estaba tamén mediatizada polas previsións do Programa Nacional de Formación Profesional 1998-2002. Por iso, o apartado I.a) do plan de crecemento e emprego autonómico fai unha dobre referencia ó obxectivo de ofertar cada ano accións de formación como mínimo ó 20 % dos desempregados galegos, incorporando o obxectivo de Luxemburgo e do Plan Nacional de Acción para o Emprego, e así mesmo manifesta o propósito de acadar en Galicia o pleno desenvolvemento do II Programa Nacional de Formación Profesional. Deste modo, vincúlense os tres subsistemas da Formación Profesional, os seus diferentes xestores, e reconécese o papel esencial da política formativa dentro das políticas activas de emprego. Ademais, prevese unha paulatina adecuación da armazón institucional relacionada coa Formación Profesional en Galicia, concretada na creación dun Consello Galego de Formación Profesional e dun Instituto Galego das Cualificacións.

Pódese dicir que, por primeira vez, existe unha sintonía de obxectivos e

métodos entre os niveis europeo, estatal e autonómico verbo das políticas activas de emprego e, dentro delas, en canto á formación como ferramenta ó servizo da mellora da *empregabilidade* dos cidadáns. Esta sintonía debe traducirse en sinerxía e eficacia na aplicación destas medidas, con independencia de que se produzan no subsistema da Formación Inicial, Ocupacional ou Continua, vinculadas todas a partir de agora polo obxectivo común da inserción e do emprego. Ademais, a clarificación dos obxectivos permitiu tamén unha mellor dotación orzamentaria. No caso específico da formación para desempregados (ocupacional), os Acordos subscritos en Galicia abranguen unha dotación prevista de 31.375 millóns de pesetas para o período 1998-2001, incluíndo as accións de Formación Ocupacional e orientación laboral xestionadas polo Servizo Público Galego de Emprego, atribuído na actualidade á Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, a través da súa Dirección Xeral de Formación e Colocación.

Sen embargo, e a pesar de todo o dito, non se pode caer no erro de considerar que os avances na definición de obxectivos e metodoloxías, nin sequera o valor engadido dun amplo apoio social a estes plans e medidas, van mellorar en por si a eficacia das accións formativas, nos termos desexados dunha maior adecuación ás necesidades productivas e unha maior inserción laboral. Non se trata xa dun cambio cuantitativo nin só metodolóxico, para que a Formación Profesional se converta, neste novo contexto, en ‘máis do mesmo’. O centralismo

das políticas activas de emprego —e a formación como parte esencial delas— reclama unha transformación cualitativa que contribúa eficazmente á redución do desemprego a través da misión que se lle asigna: mellora-la *empregabilidade*, aceptando que é tarefa do sistema productivo e das empresas a creación de novos empregos, e función dos Servicios Públicos de Emprego o apoio ós desempregados para responder ós requirimentos de aptitude e actitude que o mercado laboral reclama.

Cómpre recoñecer que o éxito desta nova política de emprego, participada nos diferentes ámbitos europeo, estatal e autonómico cunha innovadora unidade de criterio, depende de varios factores. En primeiro lugar, a creación de emprego non depende só da *empregabilidade*, polo que resulta imprescindible consolidar as políticas de crecemento sostible adoptadas para a converxencia. En segundo lugar, porque a adecuación da formación ó posto de traballo é un problema complexo que implica, polo menos, tres elementos: a adopción dun sistema de cualificacións e de acreditación dos coñecementos e habilidades baseado na realidade productiva; a flexibilidade dos sistemas formativos para adecuárense ó contorno cambiante da tecnoloxía e a empresa; a garantía da calidade nos medios formativos, o que implica docencia, medios materiais e contidos curriculares.

En todo caso, a política de crecemento sostible baseada no apoio dos sectores productivos e a adecuación da formación ós postos de traballo potenciais representan dous retos esenciais para

aqueloutro da política de emprego que viñemos describindo. E, se ben o segundo é común a tódolos subsistemas da Formación Profesional, voume referir exclusivamente á Formación Ocupacional, por me resultar máis próximo e por se-lo que mellor responde á consideración de política activa de emprego, ó te-los desempregados como destinatarios. En ámbolos casos, a nosa Comunidade Autónoma foi capaz de organizar unha resposta razoable a estas dúas cuestións que tentarei reflectir sucintamente.

O CRECIMENTO SOSTIBLE E O APOIO ÓS SECTORES PRODUCTIVOS

Tocante ás políticas de crecemento sostible, a Xunta veu respondendo ós compromisos derivados dos plans de converxencia, procurando favorece-lo desenvolvemento da base productiva galega, “proxectándoa cara ó exterior e diversificándoa con criterios realistas arredor dos conglomerados ou agrupacións de actividades e sectores que representan vantaxes competitivas potenciais”, tal e como reza o prólogo dos Acordos do 13 de xullo e as medidas que se recollen nos seus anexos IV e V. O resultado destas políticas en Galicia e en termos de emprego son apreciables, xa que se produciu nos últimos anos unha profunda transformación da nosa realidade productiva, cunha redución paulatina do desemprego e unha clara apertura da nosa economía a novos mercados.

Así, o número de parados rexistrados en Galicia reduciuse un 23,69 % nos últimos catro anos (agosto 1994 / agosto 1998), o que supón 44.676 parados menos. Se considerámo-la *Enquisa de Poboación Activa*, a evolución interanual (2º trimestre 1997 / 2º trimestre 1998) mostra unha redución de 14.700 desempregados, un incremento de 20.200 ocupados e 5600 novos activos. É interesante subliñar que, segundo a última EPA publicada (xuño de 1998) e a pesar da gran perda de ocupados no sector primario na última década, Galicia mantén una taxa de paro un 1,54 % máis baixa cá media estatal. Ademais, o número de cotizantes á Seguridade Social dá un saldo positivo de 46.715 inscritos nos últimos dous anos (agosto 96 / agosto 98), malia a perda de cotizantes do réxime especial agrario.

A ADECUACIÓN DA FORMACIÓN Ó EMPREGO

En canto á mellora da adecuación da formación ó mercado laboral, houbo tamén en Galicia avances significativos que deben completarse coa capacidade orzamentaria e os novos obxectivos adoptados no ámbito estatal e autonómico. Subliño aquí a necesidade de que ámbolos niveis administrativos camiñen paralelamente pois a eficacia da Formación Profesional Ocupacional depende en gran medida de decisións estatais, tendo en conta que a súa normativa se considerou como lexislación laboral, competencia exclusiva do

Estado polo tanto, e que o seu orzamento en Galicia se nutre de fondos estatais de carácter finalista. A pesar disto, e dentro das competencias de xestión que lle corresponden á Xunta, veuse traballando nos tres elementos que se sinalaron anteriormente, indispensables para mellorar a eficacia da formación e para que as previsións derivadas do Consello de Luxemburgo, do Plan Nacional de Acción para o Emprego, do II Programa Nacional de Formación Profesional e, por último, nos Acordos sobre medidas para a medra e o emprego en Galicia 1998-2001 non se convertan nun puro exercicio cuantitativo e voluntarista. Sinalarei as melloras máis significativas do noso sistema de formación para o emprego.

O BINOMIO FORMACIÓN-COLOCACIÓN

O primeiro requisito dun bo sistema de formación para o emprego é a adopción dun mecanismo de cualificación e acreditación profesional baseado na realidade productiva. Neste caso, as previsións contidas na LOXSE e no I Programa Nacional de Formación Profesional non se viron cumpridas polo de agora. Nin se implantou un novo sistema de cualificacións que vincule os diferentes subsistemas da Formación Profesional, nin se articularon as correspondencias e validacións entre eles, nin se estableceu o sistema de acreditación a través duns certificados de profesionalidade estruturados por módulos e

créditos ocupacionais. Obviamente, tampouco non se conseguiu a relación do sistema de cualificacións coas ocupacións e competencias propias do sistema productivo. A recente modificación do Consello Xeral da Formación Profesional e a creación prevista dun Instituto Nacional que ten como principal misión a posta en marcha dun Sistema Nacional de Cualificacións, xunto á paulatina publicación de certificados de profesionalidade, permite concibir esperanzas de conseguir que a execución do II Programa Nacional de Formación Profesional despexe estas cuestións imprescindibles para que o traballo de xestión das comunidades autónomas resulte enteiramente útil.

Sen embargo, e a pesar dos nosos límites de competencias nesta materia que non permiten crear un sistema de certificación profesional propio, procuramos incorpora-la acreditación do coñecemento á xestión da Formación Ocupacional en Galicia. E fixémoslo a partir da realidade productiva, de maneira que sexa posible a intervención no mercado de traballo, é dicir, o encontro entre demanda e oferta de emprego. Esta é a razón pola que vinculamos formación e colocación, e non só na denominación da Dirección Xeral competente. A creación do modelo do Servicio Galego de Colocación, no que se integra desde o primeiro de xaneiro deste ano a intermediación no mercado laboral que ata entón xestionaba o INEM, permitiu integra-la oferta formativa, a orientación laboral e a intermediación, é dicir, todas as funcións básicas de mellora da

empregabilidade do Servicio Público de Emprego. Deste xeito, é posible incorporar no currículo de cada demandante de emprego tódalas referencias da súa cualificación profesional, sexan regradas ou non, xunto coa súa experiencia laboral, e situalo en condicións de interrelacionar estes datos coas ofertas de emprego nunha soa base de datos autonómica. Ademais, a articulación dun novo servicio de orientación laboral aproveita o currículo persoal como base da aproximación ás fortalezas e debilidades de cada demandante fronte ó mercado, o que permite trazar itinerarios ocupacionais con maiores posibilidades de éxito.

Naturalmente, o currículo do SGC baséase no sistema de cualificacións vixente, pero é unha ferramenta poderosa porque, por un lado, serve de verdadeira 'cartilla laboral' ó longo de toda a vida activa, e, doutro, permite axustala oferta formativa ás demandas do mercado. Non en van, o propio Servicio Galego de Colocación xestionou máis de 12.000 ofertas de emprego durante o pasado ano, o que facilita unha grande información sobre as necesidades das empresas, que se explicitan nas ofertas de emprego que realizan e nos perfís profesionais que demandan.

Dalgún modo, co modelo de acreditación previsto no SGC será sinxelo articular en Galicia a posta en marcha do Sistema Nacional de Cualificacións, incorporando ó currículo a nova listaxe de certificados de profesionalidade, os módulos e competencias que prevé o II Programa Nacional de FP. Cúmrese ademais o principio de que o emprego

condicione a Formación Profesional, garantindo que esta sirva para o seu obxectivo último: poder acceder ás ofertas de traballo que as empresas realizan.

A FLEXIBILIDADE

A segunda condición dun bo sistema formativo é a súa flexibilidade, para adaptarse ós cambios tecnolóxicos e ás novas ocupacións. Noutras palabras, non só cómpre un sistema de cualificación e acreditación que dea confianza ás empresas e permita a intermediación, senón que este sexa áxil e flexible. Pero a flexibilidade ten que ver tamén coa capacidade de impartición e cos contidos. Neste sentido, a Formación Ocupacional foi fiel ó seu obxectivo de intentar cualificar os desempregados para postos de traballo concretos, e para iso serviuse dunha gran flexibilidade que algúns confundiron cun escaso rigor, acostumados a metodoloxías propias dos sistemas académicos. Refírome á decisión de non crear infraestrutura, evitando a rixidez que implica para a impartición e a acumulación de custos fixos, tanto no que atangue ós cadros de docentes como ós medios materiais. Pola contra, o sistema de Formación Ocupacional baséase na homologación do maior número posible de centros impartidores para, de entre eles, selecciona-los encargados de impartir-la programación anual en función das especialidades máis demandadas, da repartición territorial das accións formativas en función do número de desempregados e dos resultados obtidos polos centros nos anos inmediatamente



La voluntad. María del Carmen Crespi, 1979. A vontade axudada por bos contidos de aprendizaxe supera barreiras e dá mobilidade no traballo

anteriores. Ó final de 1997 existían en Galicia 600 centros homologados para a realización de cursos de formación ocupacional, dos que 322 impartiron algunha especialidade nese mesmo exercicio.

Este sistema de programación anual a partir da demanda permite tamén a participación de entidades de distinta natureza, e involucra na propia xestión de accións formativas axentes formativos complementarios: axentes sociais que desenvolvan actuacións no ámbito autonómico, entidades locais que garantan o acceso á formación en zonas con escasos centros, empresas dedicadas profesionalmente á formación ou circunstancialmente por teren que incorporar novos traballadores ós seus cadros de persoal. De entre estes axentes cabe destaca-la presenza de dous deles, especialmente cualificados e cuns resultados en termos de inserción laboral que merecen

unha maior atención. Refírome ás empresas que realizan cursos para contratar como mínimo un 60 % dos alumnos formados no que denominamos 'cursos con compromiso de contratación' (3255 alumnos en 1997 e máis de 4000 no que levamos de 1998) e ós centros formativos xestionados por unha asociación sectorial (hosteleiros, graniteiros, constructores, etc.). Esta última modalidade, integrada no Servicio Galego de Colocación, recoñece cada sector como o mellor coñecedor das súas propias necesidades e perspectivas e convérteo en xestor das accións formativas e da oferta e demanda de emprego dirixidas cara ás súas empresas.

Ó mesmo tempo, a flexibilidade en canto ós contidos docentes é especialmente estimable no caso dos cursos con compromiso de contratación e nos cursos de carácter experimental. Os primeiros permiten que a propia empresa que asume o compromiso de contratar cando menos o 60 % dos alumnos defina o contido de acordo co emprego que van desempeñar, incluíndo a posibilidade de formar no propio posto. Os segundos permiten estudia-la adecuación ó mercado de cursos que non existen formalmente no catálogo de cursos aprobado polo Consello Xeral de FP e o INEM.

Lamentablemente, as posibilidades dunha programación aínda máis axeitada ás necesidades do mercado están limitadas por tres elementos que dificilmente se poden corrixir desde a propia xestión da Formación Ocupacional. En primeiro lugar, polas carencias da formación de base de moitos alumnos (convén

non esquecer que a ocupacional traballa cos que non conseguiron encontrar traballo por si mesmos, o que denota unha inicial inadecuación ó mercado laboral). En segundo lugar, pola insuficiencia de centros naquelas especialidades que supoñen un alto custo nas súas dotacións, cuestión que só se pode resolver a través da Formación en Centros de Trabajo. En terceiro lugar, porque non sempre é posible preve-las demandas do mercado. Neste sentido, desenvolveuse unha metodoloxía de análise de necesidades formativas, cun criterio prospectivo e para cada sector de actividade; os resultados están publicados desde o pasado ano.

A CALIDADE

O terceiro elemento necesario para garanti-la eficacia dun sistema de Formación Profesional é o relacionado coa calidade dos cursos. A pesar da limitación que existe en canto ós centros, especialmente naquelas especialidades que implican un gasto elevado nas dotacións necesarias para a súa impartición, a homologación previa de cada especialidade garante unhas instalacións axeitadas, acordos cos requisitos do Decreto 208/1995 do 6 de xullo. A formación nos propios centros de traballo, habitual no caso dos compromisos de contratación, e o carácter subsidiario que a Administración ten como impartidora de cursos na Formación Ocupacional contribúen a paliar este problema. Neste sentido, os

centros de formación ocupacional da propia Xunta, en pleno rendemento desde que foron transferidos polo INEM en 1993, incorporan na súa programación aquelas especialidades nas que son escasos os centros colaboradores homologados.

Xunto ós centros, a calidade esixe a cualificación dos docentes. O plan de formación de formadores posto en marcha en 1996 ten como obxectivo garantir que tódolos expertos que impartan cursos de Formación Ocupacional teñan superado un curso de metodoloxía didáctica que, como novidade en 1999, poderá cursarse a distancia, para favorecer a presenza de expertos docentes que estean desempeñando a súa actividade profesional nas empresas. Deste modo, a Formación Ocupacional supera o atranco dunha docencia pechada en si mesma, con dificultades para incorporala realidade empresarial, tanto nas súas actitudes coma nos seus coñecementos.

A garantía da calidade na Formación Ocupacional ten outros dous elementos de contraste. Un, plenamente vixente, é a inspección sistemática de tódalas accións formativas por persoal propio que elabora un informe onde se recolle tamén a opinión dos alumnos. O outro, que se implantará a partir de 1999, consiste na adopción dun sistema de xestión de calidade, a partir do estándar europeo o FQM, que permitirá un seguimento de cada entidade homologada.

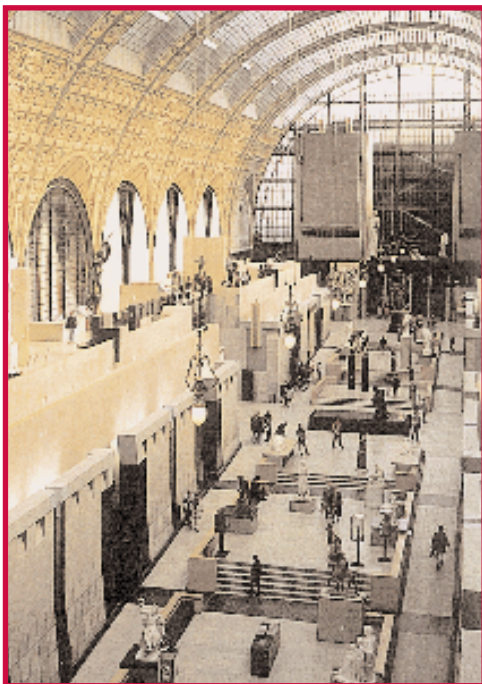
Evidentemente, o máximo referente da calidade dun curso de Formación Ocupacional é o seu resultado en termos

de inserción laboral. Por iso, e sen prexuízo dos factores descritos, incorporamos unha avaliación *ex post* de tódalas accións formativas, consistente na análise da situación laboral dos alumnos de cada curso seis meses despois da súa finalización. O resultado global da programación de 1997 daba unha porcentaxe de inserción laboral do 47 % dos alumnos, moi estimable se temos en conta que se trata de formar e colocar persoas desempregadas, o que implica unha inadecuación inicial do seu perfil ó mercado. É obvio que os resultados obtidos por cada centro son considerados na seguinte programación, co que a Formación Ocupacional camiña cara a unha clara optimización dos seus recursos.

O RETO DUNHA FORMACIÓN PERMANENTE

Con todo, a Formación Profesional como ferramenta ó servizo do emprego non pode alcanzar unha verdadeira eficacia se non se coordina coa Formación Continua. É esta —a formación permanente dos activos ocupados— a que marca a pauta por se-la que máis preto está da realidade productiva, a que incorpora de modo máis fiel e inmediato as necesidades das empresas, a que traslada á formación a experiencia próxima do posto de traballo. O obxectivo sería incardinalos subsistemas inicial e ocupacional na Formación Continua e Permanente, para facer realidade a química 'sociedade do coñecemento' e garanti-la proximidade ó emprego do

conxunto da Formación Profesional. Sen embargo, a realidade actual da formación ó longo de toda a vida e aplicada á reciclaxe profesional, non responde a este reto. A separación forzada de xestores e criterios, subsistentes no II Programa Nacional de FP, ameaza con reduci-los diferentes subsistemas a compartimentos estancos que imposibiliten a necesaria conexión entre desempregados e ocupados. A propia realidade laboral, onde o transvasamento entre estas dúas situacións é frecuente, debería levarnos a unha utilización compartida de medios,



Museo de Orsay, París. Un bo simil para a reciclaxe e a adaptación ós tempos. Cando a estación do 1900 quedou obsoleta converteuse, coas transformacións necesarias, nun museo de arte moderna dos máis fermosos de Europa

pensando especialmente naqueles que se atopan eventualmente en paro.

Pero para logralo é urxente desenvolver en España o concepto da Formación Profesional como un investimento conveniente para o conxunto da sociedade, as administracións, as empresas e mailos cidadáns. Nada mellor para isto que articular de vez un sistema de desgravación fiscal, proporcional ó esforzo investidor, que alente a investir na cualificación das persoas. Deste modo, e no caso da Formación Continua, o beneficio obtido a través da formación relaciónase directamente co esforzo investidor efectuado e é a empresa a que decide con qué contido, cándo e con quen desenvolve o seu plan formativo. Ó mesmo tempo, este mecanismo faría posible a aparición dun sector de servicios ás empresas en materia formativa, actualmente inexistente e inviable pola competencia desleal dos que perviven ó abeiro dos fondos públicos. Un mercado desta natureza sería de grande utilidade para os subsistemas inicial e ocupacional.

No que concirne ós cidadáns, individualmente considerados, sería posible desenvolver plans de aforro-formación, nos que o aforro persoal destinado á autoformación fíxese posible unha desgravación fiscal, como sucede con outro tipo de investimentos desexables (contas de aforro-vivenda, seguros de vida, etc.). Deste xeito, estreitaríase a relación entre a formación e o emprego, eliminando intermediarios e normalizando o investimento na formación permanente, tal e como corresponde ás necesidades do noso mercado laboral e da sociedade actual.

O CATÁLOGO DE TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN ANDALUCÍA

Luis Serrano

Comunidade Autónoma de Andalucía

Unha vez elaborados e publicados os reais decretos de ensinanzas mínimas dos títulos de Formación Profesional Específica, a Consellería de Educación e Ciencia da Xunta de Andalucía puxo en marcha un proceso para a elaboración dos decretos de ensinanzas de Formación Profesional Específica.

Este proceso comeza coa constitución dos Grupos de Traballo Profesionais de Andalucía que, en número de vinte, acometen os traballos correspondentes ós títulos de vintedúas familias profesionais, que son:

- Actividades físicas e deportivas
- Actividades marítimo-pesqueiras
- Administración
- Artes gráficas
- Comercio e mercadotecnia
- Comunicación, imaxe e son
- Edificación e obra civil
- Electricidade e electrónica
- Fabricación mecánica
- Hostelería e turismo
- Imaxe persoal
- Informática

- Madeira e moble
- Mantemento de vehículos autopropulsados
- Mantemento e servicios á produción
- Química
- Sanidade
- Servicios socioculturais e á comunidade
- Téxtil, confección e pel
- Vidro e cerámica

O Grupo de Traballo Profesional da familia química, logo de elabora-los traballos que lle corresponden, continuou coa familia profesional de industrias alimentarias.

A Consellería de Educación e Ciencia da Xunta de Andalucía foi a responsable da coordinación dos traballos de elaboración das ensinanzas mínimas dos títulos de Formación Profesional Específica da familia profesional de actividades agrarias. A Comunidade Autónoma de Andalucía tivo un forte protagonismo na elaboración dos mencionados títulos, non só pola súa coordinación, senón pola contribución de expertos relevantes, tanto tecnolóxicos

coma educativos. O Grupo de Traballo Nacional desta familia profesional tivo a súa sede na Consellería de Agricultura e Pesca que participou activamente no desenvolvemento dos traballos.

O traballo realizado como consecuencia da responsabilidade de coordinalo Grupo Nacional de Actividades Agrarias supuxo un excepcional punto de partida para a posterior elaboración dos decretos destas ensinanzas para a Comunidade Autónoma, de tal xeito que estes foron elaborados nun curto período de tempo. Isto, xunto co esforzo dos restantes grupos de traballo profesionais de Andalucía, permitiulle á Comunidade Autónoma se-la primeira en ter desenvolvidos tódolos decretos de ensinanzas de formación profesional específica dentro do marco do Estado.

Os grupos de traballo profesionais de Andalucía estiveron formados, de maneira xeral, por un responsable e de un a catro colaboradores; nalgún caso tamén colaboraron expertos. Todos eles son profesores da área tecnolóxica da rama ou ramas afíns á familia profesional correspondente. O responsable foi designado sempre pola Dirección Xeral e os colaboradores foron elixidos ben polo responsable ou ben os proporcionou a Administración educativa.

Estes Grupos de Traballo foron formados e coordinados desde a Administración educativa por un coordinador ou coordinadora central. Todo o proceso de formación no modelo de Formación Profesional, o desenvolvemento da metodoloxía de traballo, a

temporalización e a supervisión de resultados fíxose desde o Servicio de Formación Profesional da Dirección Xeral correspondente.

As fases do traballo que desenvolveron os grupos son as seguintes:

1) Fase de formación:

Esta fase realizouse polo menos en tres sesións de formación nas que se tratou o modelo de Formación Profesional establecido na LOXSE, a estrutura, compoñentes e relación con outros subsistemas de Formación Profesional, as validacións e as correspondencias e mailas implicacións educativas. Finalmente, fíxose unha análise do proceso de elaboración dos decretos de ensinanzas mínimas.

2) Fase de produción:

Nesta fase pódense distinguir tres subfases claramente diferenciadas:

a) Análise do sector productivo correspondente, que inclúe un achegamento á súa estrutura e configuración e mais un estudio detallado de cada unha das figuras profesionais definidas como consecuencia da aplicación da 'análise funcional' ó campo de observación inicial do sector productivo concreto.

b) Análise das decisións sobre a transposición do referente profesional á definición da formación, establecida en capacidades terminais, criterios de avaliación e contidos básicos.

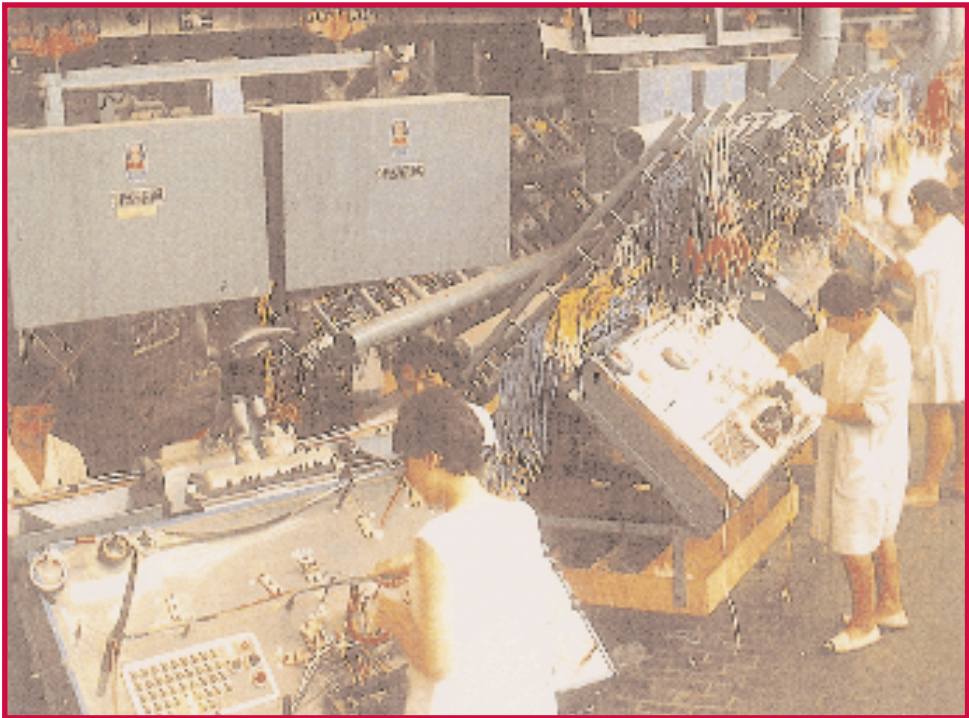
Esta é a parte máis laboriosa e complicada, xa que supón o establecemento e desenvolvemento, en termos de

capacidade, de tódalas realizacións profesionais que compoñen cada unidade de competencia, ás que se lles asocia como instrumentos para a súa consecución os contidos educativos profesionalizadores. Aquí é onde se toman as decisións sobre qué capacidades, qué criterios de avaliación e qué contidos son os necesarios e idóneos para a adquisición da competencia profesional requirida.

Inclúe esta etapa, ademais, a secuenciación e organización das

ensinanzas profesionais de cada ciclo formativo en cursos escolares e en centros educativos.

c) Achegas á definición de equipamentos de centros educativos que imparten ensinanzas profesionais e suxestións para a formación do profesorado de Formación Profesional das especialidades con atribución docente en ensinanzas profesionais. Presentáronse propostas para a definición e o deseño destes dous aspectos, fundamentais para a implantación das ensinanzas



Nos primeiros anos de produción non existía a robótica e as redes de cables montábanse á man. Taller de SEAT

correspondentes á nova Formación Profesional, ás unidades administrativas competentes na materia.

Unha vez realizada a tarefa de definición do currículo dos Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica polos Grupos de Traballo Profesionais en Andalucía, a Administración educativa organiza un importante proceso de contraste en toda a Comunidade Autónoma que ten dúas fases: fase de contraste interno e fase de contraste externo.

Fase de contraste interno:

As propostas de currículos elaboradas polos Grupos de Traballo son sometidas ó estudo e valoración de tódolos departamentos de rama ou familia profesional relacionados coa profesionalidade dos novos títulos profesionais. As achegas dos referidos departamentos son estudadas e valoradas polo Equipo de Coordinación dos Servicios Centrais e, se é o caso, polos Grupos de Traballo Profesionais, co fin de determinala súa inclusión nos correspondentes decretos de ensinanzas.

Fase de contraste externo:

Despois da fase de contraste interno, os proxectos de decretos de ensinanzas de cada ciclo formativo son obxecto de estudo e valoración por parte das organizacións empresariais e sindicais de Andalucía e das empresas máis relevantes de cada sector productivo. Cóntase, así mesmo, coa participación das organizacións patronais do ensino privado e mais coas organizacións sindicais presentes na Mesa Sectorial de Educación.

Despois de pasa-los proxectos de decretos polas fases anteriores, lévanse ó Consello de Dirección da Consellería de Educación e Ciencia para o seu estudo e consideración.

Posteriormente son enviados, para escoita-lo seu dictame, ó Consello Andaluz de Formación Profesional e mais ó Consello Escolar de Andalucía que achegan o seu correspondente informe; séguese coa tramitación correspondente ata a súa aprobación polo Consello de Goberno da Xunta de Andalucía e a súa posterior publicación no *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.

Estes traballos dan como resultado 135 decretos de ensinanzas de Formación Profesional Específica, 61 de grao medio e 74 de grao superior, correspondentes ás 22 familias profesionais existentes.

En cada un dos decretos polos que se establecen as ensinanzas correspondentes ós títulos de Formación Profesional determínase:

— A competencia xeral que se debe ter logrado ó remate das ensinanzas do correspondente ciclo formativo.

— Os postos de traballo ou ocupacións, con carácter orientativo, que poderán desempeñar as persoas que cursaran as ensinanzas correspondentes de Formación Profesional con desempeño e logro.

— A duración do ciclo formativo de Formación Profesional de que se trate, en calquera caso, 1400, 1700 ou 2000 horas en total.

— Os obxectivos xerais das ensinanzas correspondentes ó ciclo formativo.

— Os módulos profesionais (asociados á competencia) e socioeconómicos que constitúen o currículo das ensinanzas na Comunidade Autónoma de Andalucía conducentes ó título de Formación Profesional.

— Duración, capacidades terminais, criterios de avaliación e contidos destes.

— As especialidades que o profesorado debe impartir en cada un dos módulos profesionais.

— A orientación escolar e profesional e maila formación para a orientación laboral como elementos da función docente que se exerce nos centros educativos.

— A atención ás persoas con necesidades educativas especiais, a educación a distancia e a educación das persoas adultas como compoñentes da atención á diversidade que se han ter en conta na oferta de Formación Profesional Específica.

— O desenvolvemento curricular como consecución e especificación das ensinanzas correspondentes ós distintos títulos de Formación Profesional con orientacións sobre o proxecto curricular e as programacións dos módulos profesionais dos Ciclos Formativos.

— A natureza, o carácter, a finalidade e os procedementos da avaliación nos Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica.

— As condicións de acceso ó ciclo formativo e o establecido para as persoas que carecen dos correspondentes requisitos académicos e poden entrar a través da proba de acceso.

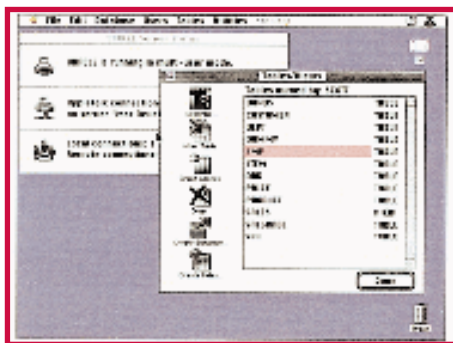
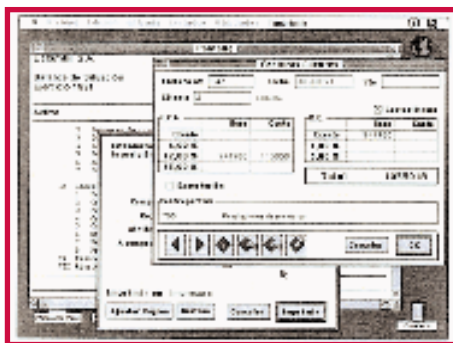
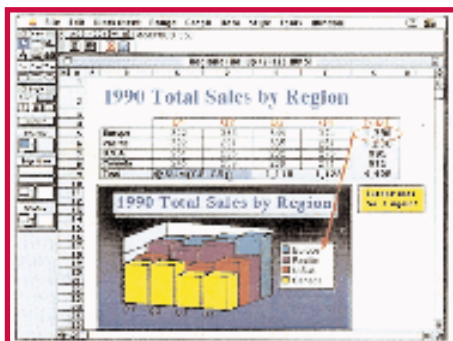
— A titulación que recibirán as persoas que superen as ensinanzas correspondentes ó ciclo formativo, condicións esixidas na avaliación, acceso a outros estudos e certificación de módulos profesionais.

— Validacións e correspondencias establecidas coa Formación Profesional, as ocupacións, as accións formativas non regradas e a práctica laboral.

— A mellora da calidade do ensino de Formación Profesional Específica. Neste sentido propóñense medidas que incidan nos recursos dos centros educativos, a formación do profesorado, a elaboración de materiais curriculares e para a avaliación e a orientación, así como para a investigación e a innovación educativas.

— A orientación cara á permanente adecuación das ensinanzas dos Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica ás demandas e requirimentos do sistema productivo, establecendo a súa revisión nun prazo non superior ós cinco anos.

Avanzando no desenvolvemento normativo da Formación Profesional Específica, despois da aprobación do currículo de cada un dos Ciclos Formativos na Comunidade Autónoma de Andalucía, establécense, por medio das ordes correspondentes da



A informática deu pulo ós controis de vendas e á administración dos negocios coas súas bases de datos

Consellería de Educación e Ciencia, as orientacións e criterios para a elaboración de proxectos curriculares, así como a distribución horaria e os itinerarios formativos de cada un dos títulos de Formación Profesional Específica agrupados en familias profesionais. Nestas familias determínanse:

- A definición do proxecto curricular do ciclo formativo e os elementos que o integran.

- Os elementos que deben incluír as programacións dos distintos módulos profesionais.

- A participación de distintos centros nun mesmo proxecto curricular conxunto e no seu desenvolvemento.

- A normativa e as condicións das modificacións do proxecto curricular do ciclo formativo.

- O horario lectivo semanal e o itinerario formativo.

- As finalidades dos módulos profesionais socioeconómicos e dos módulos profesionais de formación en centros de traballo e no proxecto integrado.

- As capacidades terminais, os criterios de avaliación e a temporalización dos módulos profesionais de formación en centros de traballo e no proxecto integrado.

- As funcións do titor docente e do titor laboral no desenvolvemento dos módulos profesionais de formación en centros de traballo e proxecto integrado.

CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO CENTROS PÚBLICOS. CURSO 1996/97

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	CICLOS AUTORIZADOS	ALUMNOS
ACTIVIDADES AGRARIAS	Explotacións agrarias extensivas	1	13
	Explotacións agrícolas intensivas	2	27
	Explotacións gandeiras	2	11
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUEIRAS	Operacións de cultivo acuícola	1	27
ACTIVIDADES FÍSICAS E DEPORTIVAS	Conducción de actividades físicas e deportivas no medio natural	1	0
ADMINISTRACIÓN	Xestión administrativa	66	2057
ARTES GRÁFICAS	Impresión en artes gráficas	1	25
COMERCIO E MERCADOTECNIA	Comercio	24	607
COMUNICACIÓN, IMAXE E SON	Laboratorio de imaxe	3	114
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	Equipos e instalacións electrotécnicas	22	373
	Equipos electrónicos de consumo	24	518
FABRICACIÓN MECÁNICA	Mecanizado	7	103
	Soldadura e caldeirería	3	81
HOSTELERÍA E TURISMO	Cociña	4	155
	Servicios de restaurante e bar	5	81
IMAXE PERSOAL	Estética persoal decorativa	9	256
	Perruquería	9	224
MADEIRA E MOBLE	Fabricación á medida e instalación de carpintería e moble	2	77
MANTEMENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	Carrocería	8	285
	Electromecánica de vehículos	18	432
MANTEMENTO E SERVICIOS Á PRODUCCIÓN	Instalación e mantemento electromecánico e conducción de liñas	3	69
	Montaxe e mantemento de instalación de frío, climatización e produción de calor	4	94
QUÍMICA	Laboratorio	3	90
	Operacións de proceso en planta química	1	27

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	CICLOS AUTORIZADOS	ALUMNOS
SANIDADE	Coidados auxiliares de enfermería	26	1165
TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL	Confección	2	45
TOTAIS		251	6956

CICLOS FORMATIVOS DE GRAO SUPERIOR CENTROS PÚBLICOS. CURSO 1996/97

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	CICLOS AUTORIZADOS	ALUMNOS
ACTIVIDADES AGRARIAS	Xestión e organización de empresas agropecuarias	1	11
	Xestión e organización de recursos naturais e paisaxísticos	1	30
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUEIRAS	Producción acuícola	1	60
ACTIVIDADES FÍSICAS E DEPORTIVAS	Animación de actividades físicas e deportivas	6	186
ADMINISTRACIÓN	Administración e finanzas	22	954
	Secretariado	6	183
COMERCIO E MERCADOTECNIA	Comercio internacional	5	171
	Xestión comercial e mercadotecnia	4	129
	Servicios ó consumidor	1	29
COMUNICACIÓN, IMAXE E SON	Producción de audiovisuais, radio e espectáculos	1	30
	Realización de audiovisuais e espectáculos	1	30
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	Desenvolvemento de proxectos urbanísticos e operacións topográficas	6	239
	Realización de plans e obras	1	24
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	Instalacións electrotécnicas	1	32
	Sistemas de regulación e control automáticos	3	125
	Desenvolvemento de produtos electrónicos	1	30
	Sistemas de telecomunicación e informáticos	3	99
FABRICACIÓN MECÁNICA	Desenvolvemento de proxectos mecánicos	2	9
HOSTELERÍA E TURISMO	Axencias de viaxes	1	55
	Aloxamento	1	25

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	CICLOS AUTORIZADOS	ALUMNOS
HOSTELERÍA E TURISMO	Restauración	1	29
INFORMÁTICA	Administración de sistemas informáticos	4	141
	Desenvolvemento de aplicacións informáticas	11	513
MANTEMENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	Automoción	1	12
MANTEMENTO E SERVICIOS Á PRODUCCIÓN	Desenvolvemento de proxectos de instalación de fluídos, térmicas e manutención	1	13
QUÍMICA	Mantemento de equipo industrial	3	95
SANIDADE	Química ambiental	1	30
	Anatomía patolóxica e citoloxía	1	23
	Ímaxe para o diagnóstico	2	54
	Hixiene bucodental	1	30
	Laboratorio de diagnóstico clínico	6	182
	Saúde ambiental	4	121
SERVICIOS SOCIOCULTURALS E Á COMUNIDADE	Animación sociocultural	3	80
	Educación infantil	2	49
TOTAIS		112	3899

A LOXSE establece que no deseño e planificación da Formación Profesional Específica se fomentará a participación dos axentes sociais. Igualmente, determina que o currículo das ensinanzas de Formación Profesional Específica incluírá unha fase de formación práctica nos centros de traballo e que as administracións educativas procurarán os medios necesarios para incorporalas empresas e as institucións ó desenvolvemento destas ensinanzas.

Tódolos currículos dos ciclos formativos de Formación Profesional Específica de Andalucía inclúen un módulo profesional de formación en

centros de traballo que ten as seguintes finalidades:

— Completa-la adquisición da competencia profesional conseguida no centro educativo mediante a realización dun conxunto de actividades de formación identificadas entre as actividades produtivas do centro de traballo.

— Contribuír ó logro de competencia profesional característica de cada título; á comprensión da organización e as características do sector correspondente, así como os mecanismos de inserción profesional; ó coñecemento da lexislación laboral básica e os dereitos e obrigas que

derivan das relacións laborais, e á adquisición das capacidades necesarias para traballar en condicións de seguridade e prevención dos posibles riscos derivados das situacións de traballo, e a obtención da madureza profesional suficiente para motivar futuras aprendizaxes e adaptacións ó cambio das cualificacións.

— Avalia-los aspectos máis relevantes da competencia profesional adquirida polo alumnado.

A Consellería de Educación e Ciencia, a través da orde do 1 de setem-

laboral, a Consellería de Educación e Ciencia realiza anualmente unha convocatoria de proxectos de actividades con ese obxectivo, na que participan alumnos e alumnas de centros docentes públicos que imparten ensinanzas de Formación Profesional e de artes aplicadas e oficios artísticos.

As finalidades con respecto ó alumnado que ten a mencionada convocatoria son:

— O coñecemento e afirmación das propias capacidades persoais.

PROVINCIA	CENTROS			NÚMERO DE ALUMNOS			NÚMERO DE EMPRESAS		
	PÚBLICOS	PRIVADOS	TOTAL	MULLERES	HOMES	TOTAL	PÚBLICOS	PRIVADOS	TOTAL
ALMERÍA	16	0	16	322	394	716	24	432	456
CÁDIZ	34	10	44	1685	1298	2983	201	1140	1341
CÓRDOBA	22	8	30	860	577	1437	89	721	810
GRANADA	27	2	29	957	632	1589	79	581	660
HUELVA	18	1	19	744	414	1158	101	371	472
XAÉN	25	7	32	693	606	1299	88	576	664
MÁLAGA	33	8	41	1157	974	2131	210	1100	1310
SEVILLA	48	11	59	2037	1649	3686	175	1479	1654
TOTAL	223	47	270	8455	6544	14.999	967	6400	7367

bro de 1993, regula o programa de formación en centros de traballo para o alumnado de Formación Profesional e artes plásticas e deseño da Dirección Xeral de Formación Profesional e Solidariedade na Educación, por medio da correspondente resolución anual, desenvolve o mencionado programa.

Os datos correspondentes ó curso 1996/97 do Programa de formación en centros de traballo son os que seguen:

En relación coa orientación profesional e coa formación para a inserción

— A clarificación e afirmación das súas motivacións, intereses e aptitudes.

— O fomento da autoconfianza nas propias posibilidades.

— A información contrastada coa observación do mercado de traballo.

— O coñecemento dos recursos e iniciativas institucionais de promoción do emprego xuvenil.

Os datos correspondentes á convocatoria do curso 1996/97 son:

ORIENTACIÓN PROFESIONAL			VIAXES E VISITAS		
PROVINCIA	CENTROS	ALUMNOS/AS	PROVINCIA	CENTROS	ALUMNOS/AS
ALMERÍA	13	3571	ALMERÍA	14	2647
CÁDIZ	19	8322	CÁDIZ	19	7372
CÓRDOBA	17	8279	CÓRDOBA	22	7101
GRANADA	14	6484	GRANADA	11	2022
HUELVA	9	2370	HUELVA	12	2219
XAÉN	13	3577	XAÉN	17	3037
MÁLAGA	21	9031	MÁLAGA	24	9349
SEVILLA	47	14.325	SEVILLA	44	11.061
TOTAL	153	55.959	TOTAL	163	44.808



EVOLUCIÓN DA OFERTA DE CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN CENTROS PÚBLICOS DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	1995/95	1995/96	1996/97	1997/98	TOTAIS
ACTIVIDADES AGRARIAS	Explotacións agrarias extensivas			1	3	4
	Explotacións agrícolas intensivas			2	2	4
	Explotacións gandeiras			2		2
	Xestión e org. recursos naturais e paisaxísticos			1		1
	Xestión e organización empresas agropecuarias			1	1	2
ACTIVIDADES FÍSICAS E DEPORTIVAS	Animación de actividades físicas e deportivas			6		6
	Conducción activ. físico-deportivas medio natural			1		1
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUEIRAS	Operacións de cultivo acuícola		1			1
	Producción acuícola		1			1
ADMINISTRACIÓN	Administración e finanzas		16	6	4	26
	Xestión administrativa		51	14	18	83
	Secretariado		3	3	1	7
ARTES GRÁFICAS	Impresión en artes gráficas			1		1
COMERCIO E MERCADOTECNIA	Comercio		16	7	18	41
	Comercio internacional		3	2	1	6
	Xestión comercial e mercadotecnia		1	3	1	5
	Servicios ó consumidor		1			1
COMUNICACIÓN, IMAXE E SON	Laboratorio de imaxe			3		3
	Producción de audiovisuais, radio e espectáculos			1		1
	Realización de audiovisuais e espectáculos			1		1
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	Desenvol. proxectos urban. e operac. topográficas		3	2	1	6
	Desenvol. e aplic. proxectos de construción				1	1

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	1995/95	1995/96	1996/97	1997/98	TOTAIS
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	Realización e plans de obra			1		1
	Desenvolvemento de produtos electrónicos			1		1
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	Equipos e instalacións electrotécnicas			22	5	27
	Equipos electrónicos de consumo			24	4	28
	Instalacións electrotécnicas			1		1
	Sistemas de regulación e control automáticos			3		3
FABRICACIÓN MECÁNICA	Sistemas de telecomunicación e informáticos			3		3
	Desenvolvemento de proxectos mecánicos			2		2
	Mecanizado			7		7
	Soldadura e caldeirería		1	2	1	4
HOSTELERÍA E TURISMO	Axencias de viaxes	2				2
	Aloxamento		1			1
	Cociña	3		1	1	5
	Información e comercialización turísticas	2	1			3
IMAXE PERSOAL	Restauración			1		1
	Servicios de restaurante e bar		2	3	2	7
	Estética				1	1
	Estética persoal decorativa			9	3	12
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	Perruquería			9	1	10
	Conservaría vexetal, cárnica e de peixe				1	1
	Elaboración de viños e outras bebidas				1	1
INFORMÁTICA	Administración de sistemas informáticos		2	2		4
	Desenvolvemento de aplicacións informáticas		7	4	1	12
MADEIRA E MOBLE	Fabric. á medida e instalac. carpintería e moble		2		1	3

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	1995/95	1995/96	1996/97	1997/98	TOTAIS
MADEIRA E MOBLE	Fabric. industrial de carpintería e moble				2	2
MANTEMENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	Automoción		1		2	3
	Carrocería		7	1		8
	Electromecánica de vehículos		5	13	6	24
MANTEMENTO E SERVICIOS Á PRODUCCIÓN	Desenvol. proxec. instal. fluídos, térmicas e manutenc.			1		1
	Inst. e mant. electromecánico maq. e cond. liña			3	1	4
	Mantemento de equipo industrial			3		3
	Montaxe e mant. inst. frío, climat. e produc. calor			4	2	6
QUÍMICA	Laboratorio		3		2	5
	Operacións de proceso en planta química			1		1
	Química ambiental		1		2	3
SANIDADE	Anatomía patolóxica e citoloxía			1	2	3
	Coidados auxiliares de enfermería			26	3	29
	Farmacía				2	2
	Hixiene bucodental			1		1
	Imaxe para o diagnóstico			2		2
	Laboratorio de diagnóstico clínico			6	4	10
	Saúde ambiental			4		4
SERVICIOS SOCIOCULTURAIS E Á COMUNIDADE	Animación sociocultural			3	1	4
	Educación infantil			2		2
TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL	Confección		1	1		2
	TOTAIS POR CURSO	7	30	224	102	463

A FORMACIÓN PROFESIONAL EN CANARIAS

Felipe Giménez
Comunidade Autónoma de Canarias

1. CANARIAS, UNHA APROXIMACIÓN SOCIO-ECONÓMICA

A EVOLUCIÓN POSITIVA DA ECONOMÍA

En Canarias, as variacións cíclicas que afectan a actividade económica estiveron moi ligadas ás diversas fluctuacións da economía mundial. O comportamento económico está máis influído polas variacións internacionais ca polas da economía española. A causa fundamental reside na estrutura sectorial da nosa economía que mantén un peso das actividades estreitamente vinculadas coa economía internacional: o turismo e, en menor medida, a agricultura de exportación. Así mesmo, é necesario sinalar que a resposta da economía canaria ante as

variacións da economía internacional son sempre máis amplas; o crecemento da economía internacional ten como consecuencia maior medra da economía canaria, e recesións na economía internacional provocan crises aínda meirandes na economía canaria. Un modelo cíclico, dependente e con carácter aberto.

A partir de 1991, impulsada polo sector turístico e pola recuperación económica internacional, Canarias viviu ata a actualidade un desenvolvemento económico intenso. Neste sentido, a economía canaria é unha das que leva mostrado maior dinamismo en España nos últimos anos. Durante 1995, o mesmo que ocorrera nos anos anteriores, volveu rexistrarse unha taxa de crecemento no seu PIB moi superior á acadada pola

CANARIAS	VEB	RRB	RFBD*
1991	1 360 190	1 247 315	1 008 592
1993	1 569 574	1 448 931	1 175 638
1995	1 875 401	1 709 779	1 323 770
Var. 1991-95	36,55	37,08	31,25
Var. med. Esp.	26,82	26,82	23,78

Táboa. Evolución do VEB, RRB, RFBD de 1991 ó 1995

EN RELACIÓN A ESPAÑA: Ind. 100			
CANARIAS	VEB	RRB	RFBD
1991	96,52	88,51	94,34
1993	100,75	93,01	97,89
1995	103,92	95,67	100,04

Táboa. Convergencia de Canarias en relación a España

EN RELACIÓN A EUROPA: Ind. 100 (VEB)		
VEB	CANARIAS	ESPAÑA (Md)
1991	74,22	76,9
1993	76,87	76,3
1995	79,19	76,2
Var. 1991-95	3,14	-0,54

Táboa. Convergencia de Canarias con España e Europa

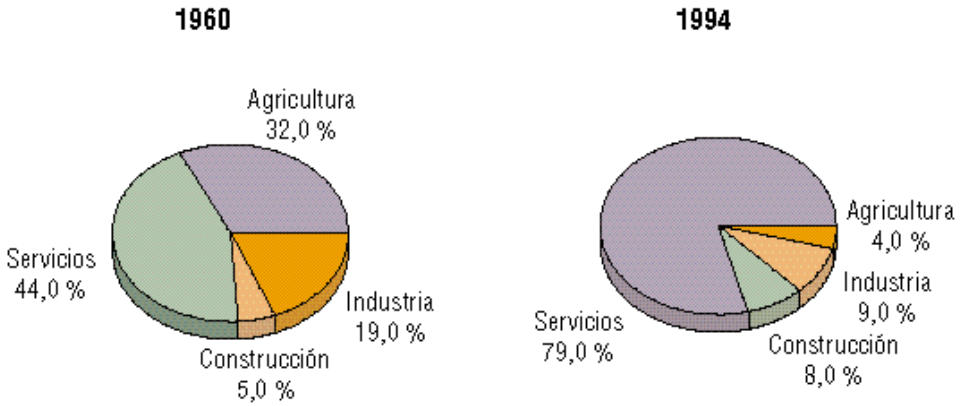
economía española no seu conxunto. En 1995 a medra de Canarias situouse nun 4,6 % fronte ó 3,2 % da economía española.

Do ano 1991 ó 1995, podemos afirmar que, aténdonos a algúns indicadores económicos como o VEB (valor engadido bruto), a RRB (renda rexional bruta) e a RFBD (renda familiar bruta dispoñible), Canarias mellorou economicamente de xeito importante. Todo isto traducíuse, por unha parte, nun achegamento e, nalgúns casos, nunha superación da media española nestes mesmos indicadores, como podemos observar na táboa 2.

Por outra parte, Canarias converxeu neste período con respecto a Europa a maior velocidade cá media española.

De feito, a media española apartouse levemente neste período da UE mentres que Canarias se aproximou cunha variación de 3,14 que a sitúa ó final do período en mellor posición cá media española (táboa 3).

A estrutura sectorial do PIB canario atópase dominada polas actividades de servizos, cunha participación que supera máis das tres cuartas partes do PIB rexional. Existe unha grande especialización productiva cara ás actividades de servizos. Confírmase, polo tanto, non só un cambio sectorial, senón estrutural na economía canaria, onde esta terciarización vai acompañada dunha perda radical da importancia do sector agrícola.



ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

As características demográficas de Canarias e o seu marco socioeconómico reforzan a urxencia de potencia-la educación como vehículo de formación e integración laboral da poboación. A metade da poboación canaria é menor de 30 anos e case a terceira parte é menor de

20, o que dá idea do importante contingente de alumnado demandante de formación que hai que afrontar.

A táboa seguinte amosa a distribución poboacional de Canarias por tramos de idade en relación á media do resto do Estado:

COMPARATIVA DE ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA POR IDADES		
TRAMOS DE IDADE	CANARIAS	ESPAÑA
ESTRUCTURA XERAL DA POBOACIÓN		
< 20	32,1	27,9
29 a 59	54,2	52,7
> 60	13,6	19,3
ESTRUCTURA DA POBOACIÓN DE IDADE MÁIS NOVA		
0 a 4	6,3	5,2
5 a 9	7,3	6,2
10 a 14	8,8	8,0
15 a 19	9,8	8,5

Fonte INE. Censos de poboación. Mostra avance

CANARIAS NA UNIÓN EUROPEA

O desenvolvemento económico actual das rexións europeas está experimentando certa tendencia a un crecemento que favorece o desenvolvemento daquelas rexións tradicionalmente apartadas dos grandes eixes de crecemento e de actividade económica. (Os factores son múltiples: menores custos de localización fóra das áreas centrais, sistemas de produción menos dependentes da situación espacial, poboación cada vez máis cualificada, menores custos do transporte).

Dentro deste contexto europeo de apoio a esas rexións periféricas, dous elementos que poden favorecer un desenvolvemento da economía canaria son, por unha banda, as novas tecnoloxías, especialmente as telecomunicacións, cun papel cada vez máis destacado nas actividades de servizos. O outro elemento é, sen dúbida, a formación. Cómpre unha política global de fomento do nivel medio profesional e dun capital humano especializado e adaptado ás demandas do mercado laboral canario.

AS REALIDADES INSULARES

Canarias é unha comunidade que conforma un arquipélago; o seu territorio non só está suxeito á fragmentación territorial, senón tamén a unha diversidade económica, social e cultural. Cada illa posúe unha serie de características diferenciadas que adoito son pouco consideradas. Esta diversidade

combínase, pola súa vez, cunha ampla base de características e problemáticas compartidas.

Dentro dos trazos diferenciados destacan:

- Mantense esa gran desemeianza entre as illas centrais e as periféricas. As primeiras son os centros arredor dos cales circula a vida económica, social e cultural de Canarias. Concentran máis do 86 % da poboación e o 85 % da



As novas enerxías requiren persoas especializadas en novas tecnoloxías. Parque eólico en Gran Canaria

producción económica total. A actividade comercial flúe principalmente polas dúas illas centrais onde se concentran os principais centros de comunicación, as dúas universidades canarias e as sedes da Administración. Con todo, é necesario destaca-lo notable pulo socio-económico que se está a producir nas illas periféricas orientais, debido fundamentalmente ó crecemento turístico dos anos oitenta.

- Nas illas periféricas prodúcense as grandes diferencias de tipo rexional. Destaca un estancamento das illas periféricas occidentais fronte ó espectacular crecemento económico e o cambio estrutural das orientais. Como consecuencia do desenvolvemento turístico que se veu experimentando en Lanzarote e Fuerteventura, produciuse unha rápida transformación das

estructuras productivas orientadas cara ás actividades primarias tradicionais. Nas illas occidentais o desenvolvemento do turismo foi ben menor e manteñen unha estrutura máis agraria e rural.

DISTRIBUCIÓN INTERINSULAR DA PRODUCCIÓN EN CANARIAS 1991

	% VEB rexional
Lanzarote	5,4
Fuerteventura	3,2
Gran Canaria	43,5
Tenerife	42,7
A Gomera	0,9
Palma	3,9
Hierro	0,4

Fonte: Instituto Canario de Estadística

DISTRIBUCIÓN SECTORIAL DAS PRODUCCIÓN INSULARES DE CANARIAS. 1991

	Agricultura	Industria	Construcción	Sevicios
Lanzarote	3,3	6,9	11,4	78,5
Fuerteventura	3,7	6,6	11,4	78,3
Gran Canaria	3,9	10,3	7,8	78,0
Tenerife	3,3	10,4	9,8	76,5
A Gomera	8,4	5,0	13,1	73,5
Palma	11,8	9,5	12,0	66,7
Hierro	10,5	6,5	20,4	62,7
Canarias	4,0	10,0	9,2	76,8

Fonte: Instituto Canario de Estadística

A REALIDADE LABORAL

A pesar da diminución do número de parados, o certo é que Canarias segue estando entre o grupo de rexións europea que padecen maiores taxas de desemprego, concretamente o quinto posto entre as 179 rexións europeas.

Esta elevada taxa de paro, como indican os rexistros estatísticos, é unha das maiores entre as comunidades autónomas españolas e unha das motores tamén no contexto da Unión Europea. A resistencia á baixa mostrada pola taxa de paro en Canarias, malia a intensa medra económica e os moitos esforzos e recursos financeiros destinados á súa mitigación, botan un pesimismo importante sobre a posibilidade de que a curto prazo se poida rexistrar unha redución considerable. Estes elevados niveis de desemprego supoñen un problema grave no desenvolvemento económico e social de Canarias.

Así mesmo, en Canarias, dada a escaseza de materias primas e fontes de enerxía tradicionais, o factor humano considérase un recurso importante. Non obstante, tense afirmado a miúdo como factor limitador do citado desenvolvemento a relativamente escasa formación da man de obra.

A cualificación da poboación canaria en idade de traballar aumentou considerablemente durante os últimos decenios: a taxa de analfabetismo pasou do 20 % en 1960 ó 4,3 % na actualidade, mentres que a porcentaxe de persoas con estudos superiores

sobe do 1 % a un 6,5 %. As dúas universidades canarias acollen actualmente uns 40 000 estudantes. Sen embargo, a estas tendencias hai que engadir algúns problemas como a insuficiente adaptación do sistema educativo superior ás esixencias e demandas do mercado laboral, coincidindo, paradoxalmente, demandas de profesións específicas non cubertas cun importante desemprego de persoas con estudos superiores.

Outro problema destacable é a forte entrada de xuventude no mercado de traballo cunha cualificación elevada, o que fixo que este colectivo adquira certa relevancia en termos de poboación desempregada. A formación da xuventude canaria preséntase, sorprendentemente, como a de maior nivel nun contexto de enorme incapacidade para xerar índices razoables de emprego.

Por último, merece unha referencia especial a intencionalidade e as expectativas dos desempregados en Canarias, pois que non só existe unha oferta de emprego insuficiente senón que, por mor do compoñente local e insular dos mercados de traballo, hai tamén unha oferta insatisfeita. Isto explica, en parte, a contratación de poboación foránea que satisfai esta oferta. Daquela, outro atranco reside na mobilidade da man de obra.

A enquisa sobre valoración e situación no traballo evidencia que só o 21 % dos parados din estar dispostos a ir a outra illa para conseguiren

emprego. Outro 34 % estaríao coa condición, sobre todo, de acadar vantaxes económicas ou unha boa remuneración. Case a metade non estarían baixo ningunha circunstancia decididos a saír da illa para traballar.

Estas porcentaxes diminúen aínda máis se a saída é á Península ou ó estranxeiro.

O soño dos canarios segue a ser traballar de funcionario nun 38 %. Con todo, hai un 24 % que o que prefire é

GRÁFICO: INTENCIÓN DE MOBILIDADE DOS PARADOS CANARIOS (94)

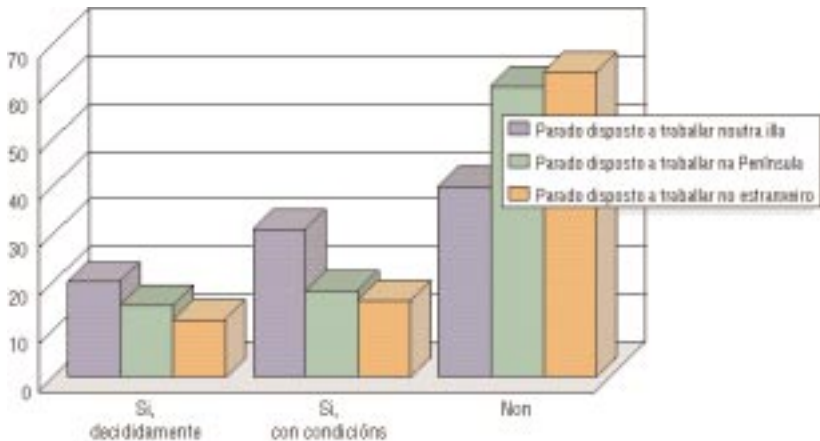


GRÁFICO: CONDICIÓNS PARA BUSCAR TRABAJO NOUTRA ILLA



traballar por conta propia na súa empresa e un 13 % como profesional.

A FORMACIÓN E A INSERCIÓN LABORAL EN CANARIAS

a) Distribución da poboación por niveis educativos

Verbo da distribución da poboación por niveis educativos, o gráfico seguinte mostra a evolución porcentual da poboación canaria no decenio 1984-93, comparando a resultante ó final do devandito período coa media do Estado:

Obsérvase un notable incremento nos segmentos de estudos de maior nivel, mentres que se dá unha caída nos de menor nivel (analfabetos / sen estudos e primarios). Destaca o crecemento no epígrafe de ensinanzas medias —por riba da media española—, sen dúbida orixinado pola forte expansión das taxas de escolarización nesa etapa educativa durante o período considerado, que as sitúa en niveis máis próximos ás medias estatais e mesmo superiores no caso específico da Formación Profesional. Non obstante, o epígrafe de analfabetos e sen estudos, aínda que se reduciu, continúa aínda por riba da media.

GRÁFICO: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DA POBOACIÓN MAIOR DE 16 ANOS POR NIVEIS DE ESTUDIOS. 1984-93

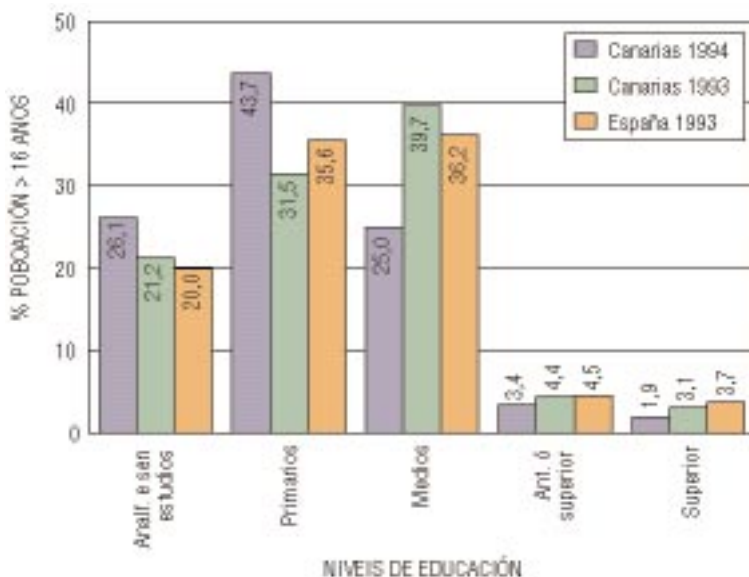
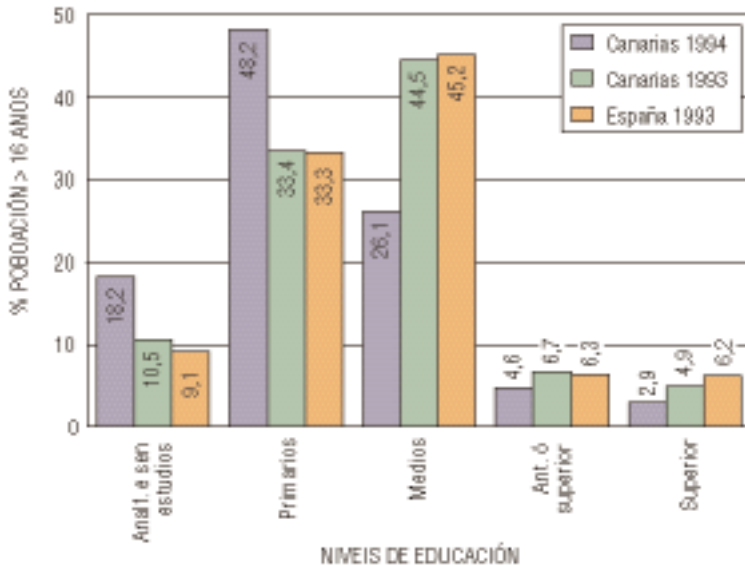


GRÁFICO: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DA POBOACIÓN ACTIVA POR NIVEIS DE ESTUDIOS. 1984-93.



Fonte: *Enquisa de poboación activa*. INE

b) Distribución da poboación activa por niveis de estudio

En relación coa actividade, a distribución porcentual da poboación por niveis de formación, amósase a seguir:

Estes valores evidencian o forte crecemento de poboación nova con niveis medios e superiores de cualificación que acceden ó mercado de traballo, en detrimento doutros niveis de menor cualificación que parecen sufrir unha exclusión ou autoexclusión progresiva das posibilidades de emprego, xa que mentres o epígrafe de analfabetos e sen estudos diminuíu en canto á súa cota porcentual da poboación maior de 16 anos nun

18,8 % durante o período considerado, a súa cota de participación na poboación activa diminuíu nun 43,24 %.

Por outra parte, atendendo exclusivamente os anos noventa, se comparamos a evolución das porcentaxes de poboación segundo o nivel de estudos coa evolución das porcentaxes de poboación ocupada segundo o nivel de estudos, maniféstase que o nivel de estudos regrados favorece a colocación a partir dos niveis medios (3 %); pero sobre todo esta mellora é para os niveis anteriores ós superiores e os superiores, que duplican a súa participación (anterior á superior: 4,17 % / 8 % e superior 3,76 % / 7,1 %).

	% Pb. analf.	% Pb. primarios	% Pb. medios	% Pb. ant. sup.	% Pb. superiores
1991	24,67	35,90	32,36	4,51	2,57
1992	23,88	33,16	35,50	4,57	2,89
1993	21,89	33,33	37,49	4,59	2,70
1994	21,22	31,54	39,71	4,44	3,09
1995	21,01	30,42	40,25	4,57	3,76

Táboa: Evolución da poboación segundo o nivel de estudos

	% Ocup. analf.	% Ocup. primar.	% Ocup. medio	% Ocup. ant. sup.	% Ocup. superiores
1991	13,7	39,9	34,2	34,2	4,6
1992	12,9	35,4	38,7	38,7	5,0
1993	11,4	35,5	39,8	39,8	5,0
1994	10,4	32,4	43,0	8,3	6,0
1995	10,5	30,6	43,9	8,0	7,1

Táboa: Evolución da poboación ocupada segundo o nivel de estudos

En relación á súa evolución no período comprendido entre os anos 1991 e 1995, a porcentaxe de participación da poboación analfabeta caeu en tres puntos e os de nivel primario descendieron dun 35,9 % a un 30,42 %, e incrementouse asemade a taxa daqueles con estudos medios. Repite porcentaxe a poboación con estudos anteriores ós superiores e medran nun punto os de formación superior.

As taxas de ocupación non seguiron o mesmo comportamento, sacando a de analfabetos que repiten as diferenzas porcentuais. Os ocupados con formación primaria caen no seu nivel de participación na poboación ocupada, os de nivel medio soben en case dez puntos porcentuais. Os que posúen formación superior melloran a súa cota en tres puntos, mentres que os formados no

nivel anterior ó superior non melloran máis ca en tres décimas.

En resumo, co paso do tempo semella que a educación media e a superior dan lugar a un rendemento crecente en termos de ocupación.

2. O CARÁCTER ESTRATÉXICO DA FORMACIÓN NA INSERCIÓN NO MERCADO DE TRABALLO

En Canarias vivimos un momento de interese polo debate sobre cáles son os factores de desenvolvemento que contribúen á medra das taxas de emprego, e nos últimos anos ó crecemento económico. A mellora do desenvolvemento productivo non tivo as consecuencias esperadas na creación de

emprego, e dentro deses factores a formación aparece como un dos máis influentes para acadar as cotas desexadas xa que o aumento de actividade productiva require dunha maior poboación cualificada.

A formación non crea directamente empregos pero fai posible —adaptando os recursos humanos ós cambios e innovacións— o desenvolvemento de proxectos productivos. Polo tanto, o obxectivo da formación é a produción de competencias nun campo técnico ou profesional determinado: combinacións de saberes, coñecementos técnicos e especializados e de saber estar e facer; e a capacidade de adaptarse a situacións concretas e prácticas e á súa evolución cos cambios dentro do sistema productivo.

Para conseguir este obxectivo, a formación debe concibirse e organizarse en función das necesidades precisas que poden existir ou xurdir nun territorio determinado, e que han deixar o camiño libre á súa evolución e adaptación ás futuras innovacións. Polo tanto, a partir de certo nivel teñen que estar ligadas ás empresas para asimilala aprendizaxe do cambio das técnicas e do contorno.

Este último aspecto está a adquirir unha especial relevancia como condición indispensable da formación no desempeño da súa función no desenvolvemento socioeconómico do territorio e no seu efecto sobre o crecemento do emprego. Con esta relación escola-empresa lógrase a realización de colaboracións e accións no marco da

inserción laboral, que facilitan a adquisición de experiencias laborais (requisito imprescindible na obtención do primeiro emprego), o coñecemento por parte das empresas dos recursos humanos dispoñibles, así como a adquisición de competencias profesionais específicas en campos técnicos ou profesionais determinados así como a adaptación de contidos e capacidades obtidos na escola.

Algúns condicionantes do éxito do modelo integrado de Formación Profesional nas súas respostas á sociedade e ó mundo productivo en particular, e que reforzan o modelo de colaboración co ámbito da produción ou o cuestionan, son, entre outros:

1. Non só se pode pilotar a formación a partir da lóxica exclusiva do emprego, tanto nas súas insuficiencias coma nos seus éxitos, tanto nos seus futuros activos coma nos actuais; tamén hai que responder tendo en conta as características do territorio á lóxica de servizo público e proporcionar a Formación Profesional Básica á poboación independentemente das necesidades locais.

2. Necesidade dun equilibrio entre a formación de base xeral e a formación técnico-profesional, necesaria na busca do equilibrio entre unha formación con capacidade de adaptación a longo prazo e non só utilitarista a curto prazo.

3. Posibilidade de diferenciar o contido local da formación, punto de apoio para que a formación teña futuro, ademais de preparar os recursos humanos na actividade na que se van inserir.

4. Mantemento das ensinanzas individualizadas na produción de competencias; no trato do sistema de formación ós máis novos e os adultos trátase de formación continua, polo que han valorarse ó máximo as aptitudes de cada individuo e compensa-las súas insuficiencias, condición dunha boa preparación.

5. Establecemento de elementos de colaboración entre os diversos axentes locais, pois os problemas da formación non só se concretan na escola. En primeiro lugar, porque esta formación das competencias necesarias supón sinerxía entre dous lugares de formación de igual “categoría” e, polo tanto, o cuestionamento ou revisión das normas e esquemas de comportamento tradicional. En segundo lugar, porque a determinación de necesidades supón un traballo de prospección entre diversos axentes socioeconómicos territoriais, sistemas de formación e representantes das empresas. Por último, porque a situación da xente nova en busca do primeiro emprego ou parados de longa duración —colectivos máis desfavorecidos— requiren accións de inserción que necesariamente terán que mobilizar a todos.

A ESTRATEXIA INSULAR

Os elementos que configuran a insularidade e que condicionan e limitan o desenvolvemento económico das illas son as distancias, o afastamento dos mercados, o illamento, o encarecemento consecuencia deste factor, a segmentación de mercados onde

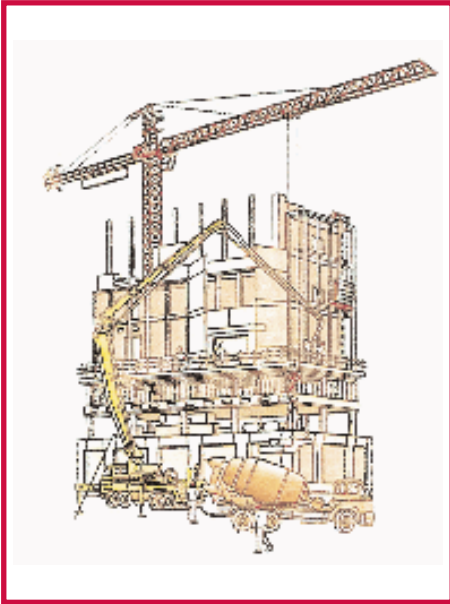
as empresas dificilmente poderán acadar a dimensión adecuada na súa estrutura como para competir con prezos as ofertas exteriores e rendibiliza-los investimentos en recursos humanos e materiais, así como a incorporación de tecnoloxías axeitadas e a escaseza de recursos: naturais, humanos, financeiros, etc.

No arquipélago canario, territorio insular fragmentado, a educación é un dos factores máis relacionado coa na consolidación das estruturas sociais e co desenvolvemento óptimo dos recursos insulares.

Dadas as especiais características das illas, e sobre todo das illas menores en canto á súa configuración e desenvolvemento socioeconómico, unha das variables máis influentes e unha das súas deficiencias detectadas, un dos estrangulamentos das súas economías, do desenvolvemento e da innovación tecnolóxica, é a necesidade de técnicos e empresarios e, polo tanto, na súa vertente educativa, de formación técnica e empresarial.

Cómpre prover persoal especializado que permita o desenvolvemento productivo de empresas insulares, a prestación de servizos á poboación e sobre todo persoal con formación en xerencia ampla: finanzas, mercadotecnia, organización, persoal, dirección e desenvolvemento de capacidades para liderar proxectos empresariais novos, administrar e dirixi-las empresas.

O investimento na formación de técnicos e especialistas empresariais



Os novos sistemas constructivos tamén requiren novos coñecementos dos traballadores

é unha das actividades a medio e longo prazo máis rendibles nas economías insulares, como se recolle no estudio sobre a empresa canaria do Instituto Universitario da Empresa da Universidade da Laguna.

3. A FORMACIÓN PROFESIONAL REGRADA

No ensino regrado, é na Formación Profesional onde con maior intensidade se leva manifestado o esforzo realizado en ensinanzas medias no último decenio. Neste segmento, o crecemento de alumnos foi superior a tódolos demais, un 60,8 % máis entre

1987 e 1996, fronte a un 58,24 de BUP/COU/ESO no mesmo período, e mantivéronse taxas de matriculación ascendentes, polo menos ata que a aparición do proceso de anticipación do Ensino Secundario Obrigatorio, a partir do curso 1993/94, coa paralela eliminación progresiva de grupos de FP de primeiro grao inverteu esta tendencia.

Polo que respecta ó rendemento escolar, presenta uns índices baixos, particularmente na FP I, se ben na avaliación deses resultados no só deben considerarse os aspectos puramente académicos, senón a consideración social que este ensino ten recibido. Tradicionalmente, a Formación Profesional foi considerada como un apartado marxinal do sistema educativo que, con frecuencia, e á marxe das preferencias vocacionais, se convertía en destino de estudantes cun baixo rendemento académico ou insuficiente dispoñibilidade económica (ou ámbalas dúas circunstancias) que lles permitise acometer unha cualificación profesional de carácter universitario, con maior consideración social.

Coa xeneralización do *numerus clausus* como limitación do acceso á Universidade, é moi significativa a proporción de alumnado de COU que, ó ver frustradas as súas expectativas de ingreso por unha cualificación insuficiente nas probas de selectividade, reflúe cara á FP como 'mal menor' co fin de manterse simplemente ocupado ou de reorganizalas súas perspectivas profesionais e se cadra volver intenta-lo acceso á Universidade logo de concluí-los estudos de Formación Profesional. Durante

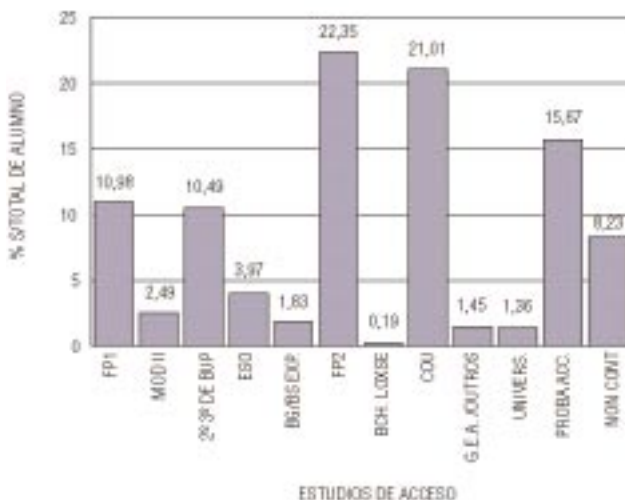
o pasado curso 1995/96, algo máis da quinta parte do alumnado matriculado nos módulos profesionais experimentais ou nos novos Ciclos Formativos de Formación Profesional declaraba COU como estudos de acceso, se ben é certo que nesta proporción se inclúe un número indeterminado de alumnado que xa cursaba estudos universitarios e que decidiu abandonalos por unha cualificación profesional máis rápida e accesible ás súas capacidades. En calquera caso, o dato proba o notorio peso específico que acadada este fenómeno e que semella reforza-la percepción da Formación Profesional como alternativa profesionalizadora á Universidade.

Neste sentido (o nivel de formación previo con que acceden os alumnos), o

gráfico seguinte mostra a proporción de cada nivel de estudos de acceso do alumnado.

Destaca poderosamente o feito de que a maior proporción corresponde a alumnos que xa contan con titulación de FP II. Sumando a esta as proporcións correspondentes a FP I e ós módulos profesionais de nivel II, temos que o 35,82 % do alumnado que cursa os novos estudos xa tiña algún tipo de cualificación profesional. Isto indica unha significativa porcentaxe de alumnado que non accede ó mercado laboral contando, en principio, con formación suficiente para o facer. Á parte das expectativas individuais de mellora-la preparación, non cabe dúbida de que as dificultades de atopar

GRÁFICO. ESTUDIOS DE ACCESO DO ALUMNADO
PROPORCIÓNS DE ESTUDIOS DE ACCESO S / TOTAL ALUMNOS



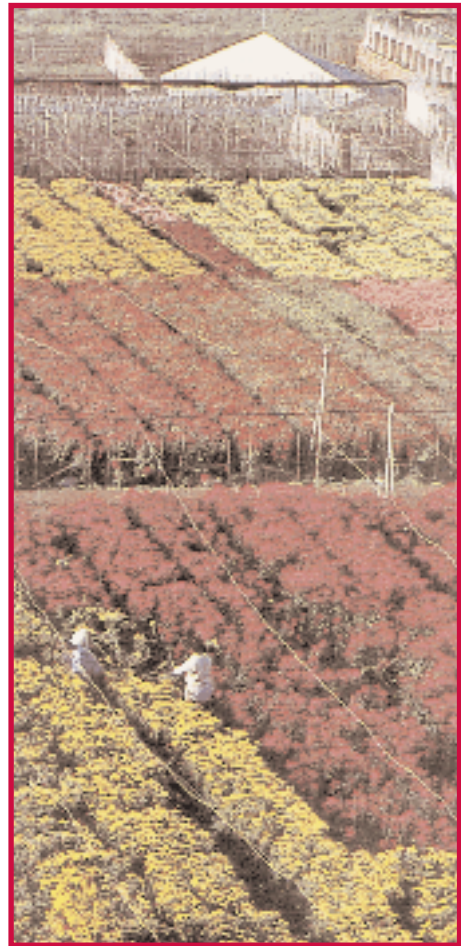
ocupación inciden na permanencia do alumnado no sistema educativo.

En segundo lugar, é significativo o índice de estudantes procedentes de COU. Sumando a este o correspondente a alumnado de BUP, ESO e bacharelatos experimentais e LOXSE, temos un 38,9 % procedente de ensino secundario non cualificado profesionalmente. Esta importante proporción dá unha idea do atractivo que representan os Ciclos Formativos como alternativa profesionalizadora, cada vez máis atraente para este tipo de alumnado.

Finalmente, a terceira proporción, correspondente a alumnado procedente da proba de acceso, mostra a boa acollida que as características dos novos estudos, como instrumentos de formación relativamente rápidos, teñen para a poboación adulta sen cualificación profesional ou con estudos incompletos.

Por outra parte, as propias características do mercado de traballo parecen corroboralo anteriormente explicado. O continuo crecemento do alumnado na Universidade produce unha importante afluencia de titulados universitarios que acceden a competir nunha oferta laboral que non os dá absorbido a todos. Se ben é innegable que a titulación universitaria é xeralmente considerada como un medio de amplialas posibilidades laborais e ofrece as mellores taxas de ocupación por niveis de estudos, a actual estrutura do mercado de traballo en Canarias —moi ligada ás fluctuacións

dos sectores da construción e os servizos turísticos— xera preferentemente demandas de emprego de baixa ou media cualificación. Por esta razón o grao de subemprego entre os universi-



Os estudos biolóxicos dan impulso ás empresas de cultivo de flores

tarios é bastante elevado e agrávase, así como os índices de paro, en titulacións relacionadas coas humanidades e as ciencias sociais, que presentan un acceso máis difícil ó mercado de traballo. Segundo un estudio realizado por EDEI Consultores para a Consellería de Educación, case un tercio dos titulados recentes considera que no seu traballo non se valoran abondo os seus coñecementos e titulación. Desde a perspectiva da adecuación dos estudos ás necesidades das empresas, e sempre segundo o mesmo estudio, un 74 % dos empresarios consultados consideran que a formación é demasiado teórica, un 56 % que está apartada da realidade, un 35 % que é incompleta, un 33 % que está estancada en relación ó mundo do traballo e un 18 % que é insuficiente, e en xeral que falta preparación en aspectos prácticos do traballo.

A EVOLUCIÓN CARA Ó NOVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

A nova concepción da FP considerada pola LOXSE destaca basicamente como trazos diferenciadores, en primeiro lugar unha redución do tempo preciso para formalo alumno e cualificalo no desempeño dunha profesión, e en segundo lugar unha relación estreita e permanente coas esixencias dos distintos sectores productivos e as necesidades das empresas.

O referente do sistema productivo é constante nos Ciclos Formativos, tanto desde o deseño das súas características

específicas (contidos, duración, etc.) como desde o seu seguimento e avaliación. Nos Grupos de Traballo que interviñeron no deseño curricular dos Ciclos Formativos, representantes de tódolos sectores productivos achegaron as necesidades específicas e actualizadas de formación de cada sector, que se concretaron nuns contidos comúns e homologables en todo o Estado (plasmados no deseño base de cada título ata un 55 %) pero que lles deixaron ás comunidades autónomas con competencias en educación unha marxe de desenvolvemento posterior adaptable ás súas características específicas ata esgotar completamente o desenvolvemento curricular de cada titulación.

En tódolos Ciclos Formativos se ten en conta a realización, unha vez cursado con éxito o ensino no centro educativo, dun módulo de formación nun centro de traballo (FCT), que ten carácter curricular (e, xa que logo, debe ser cursado necesariamente polo alumno) e permite aplicar os coñecementos adquiridos no centro educativo desenvolvéndoos no desempeño dun posto de traballo, ampliándoos en facetas de relación e organización laboral e de procesos productivos que só poden adquirirse efectivamente en situacións reais de traballo. A cualificación positiva no dito módulo de FCT é condición necesaria para a obtención do título, e nesa cualificación intervéñ a apreciación do monitor designado pola empresa na avaliación do alumno que cursa esta fase de prácticas.

Para complementa-lo anterior, o contido dos títulos é periodicamente revisable, co fin de actualizalo e reacondicionalo de forma que o referente das necesidades reais das empresas, sempre mudables e subordinadas á evolución tecnolóxica e organizativa, permaneza en todo momento presente no proceso educativo e garanta uns profesionais preparados de acordo coas devanditas necesidades.

Nesta estrutura está subxacente pois o obxectivo fundamental de relacionar directamente a formación e o emprego. Por iso o esforzo da Consellería en materia de Formación Profesional centrouse en garantir unha formación actualizada e de calidade que sexa realmente efectiva na inserción laboral da nosa xuventude, desenvolvendo as seguintes liñas xerais de actuación:

a) O desenvolvemento dos currículos dos Ciclos Formativos de acordo coas peculiaridades de Canarias. Durante o curso 1996/97 xa se impartiu un elevado número de titulacións con currículos adaptados para Canarias, onde os sectores

productivos participaron activamente no contraste destes deseños curriculares.

b) A planificación da oferta da nova Formación Profesional, mediante o deseño do mapa da Formación Profesional Específica para Canarias, que delimita a rede de centros de ensino secundario nos que se distribúe a oferta prevista de Ciclos Formativos de Formación Profesional. Este documento, trala necesaria fase de debate e contraste por parte dos sectores implicados, recolle as conclusións dos estudos levados a cabo para determina-las necesidades de formación de cada illa, estudos que, pola súa amplitude e polo número de empresas e institucións implicadas na súa realización e coordinación, constitúen un esperanzador punto de partida e un exemplo válido de actuación conxunta da Administración, as empresas e os axentes sociais. O seu obxectivo fundamental é conxuga-la oferta de cualificación profesional coas necesidades reais de cada sector económico, reordenando a oferta xa existente como se aprecia na táboa seguinte:



DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DA OFERTA EDUCATIVA			
SECTORES PRODUCTIVOS	L.X.E. 1970 (curso 1994/95)	NECESIDADES SECTORES	PROPOSTA MAPA FP
AGRICULTURA, GANDERÍA E CAZA	0,59	1,09	2,31
PESCA E PISCICULTURA	1,48	0,30	1,49
CONSTRUCCIÓN, ENERXÍA ELÉCTRICA, GAS E AUGA	15,98	15,69	15,70
INDUSTRIAS MANUFACTUREIRAS E EXTRACTIVAS	9,19	9,29	12,06
VEHÍCULOS, GASOLINEIRAS	7,24	4,41	5,79
COMERCIO MAIOR E MENOR	0,82	9,99	9,26
HOSTELERÍA E RESTAURACIÓN	5,15	23,66	13,72
SANIDADE	9,37	6,98	6,94
ADMINISTRACIÓN E OFICINAS	42,85	23,01	22,64
SERVICIOS SOCIOCULTURALS E OUTROS	7,26	5,58	10,09

Na táboa anterior utilízase a clasificación europea Hermes das distintas ramas de actividades para relacionar formación con actividade productiva. Desde a perspectiva da súa ordenación académica, os Ciclos Formativos estrutúranse en 22 familias profesionais, cun abano de ata 103 titulacións que se cursarán nunha rede única de centros de ensino secundario; cada un destes centros distribuirá conxuntamente ensino secundario obrigatorio, bacharelato ou ámbolos dous, conxuntamente cos Ciclos Formativos de Formación Profesional, o que vai permitir coordinalos traxectos educativos e compatibilizalos contidos das materias optativas.

O mapa tamén dá respostas á necesidade de ofrecer alternativas profesionalizadoras para integrar aqueles alumnos que, por distintas causas, non

terminen satisfactoriamente ou abandonen o ensino secundario obrigatorio sen obteren titulación ningunha. A inclusión dos programas de garantía social que propón o Mapa Escolar de Formación Profesional, exclusivamente na modalidade de iniciación, está en consonancia co actual nivel de fracaso escolar, do que se espera unha evolución á baixa na medida en que os resultados da reforma melloren os índices de éxito escolar. Cómpre establecer convenios con outras administracións e institucións públicas e privadas para ofrecer outras modalidades distintas de programas de garantía social que sexan complementarias da oferta do sistema educativo.

O mapa asume ademais a obriga de dar resposta ampla ás necesidades de formación de toda a poboación canaria,

este ou non en idade escolar. Por iso, e a pesar da lóxica prioridade que demanda a ordenación do réxime de estudos dirixidos á poboación en idade escolar, atende as demandas educativas da poboación adulta:

— Fixando nos Ciclos Formativos unha proporción de prazas para persoas adultas que se reintegren ó sistema educativo pola vía das probas de acceso, en cumprimento do disposto pola LOXSE para tal efecto.

— Fixando as premisas básicas para instituí-los estudos de Ciclos Formativos en réxime de ensinanzas parciais, con indicación na rede de centros dos propostos para distribuí-las ditas ensinanzas.

— Ampliando as posibilidades anteriores mediante a oferta de Ciclos Formativos en réxime de ensinanzas a distancia.

c) A participación de tódolos axentes sociais, institucionais e económicos no proceso de reforma e xestión das ensinanzas profesionais, asegurando as canles e órganos necesarios que contrasten as propostas e unifiquen as liñas de actuación en materia de formación e emprego. Na liña de razoamento de documentos de gran transcendencia para o desenvolvemento de Canarias, como o Plan de Desenvolvemento de Canarias e o Plan Integral de Emprego para Canarias, a coordinación de actuacións de tódalas instancias con competencias en materia de formación e emprego, nas que expresamente están incluídas as empresas e asociacións empresariais, emerxe como condición

necesaria para racionalizar os medios dispoñibles, evitar duplicidade de esforzos e investimentos e garantir o control e avaliación compartidos dun ben social de primeira orde, como é a formación.

Esta necesidade plásmase expresamente no documento de Bases para a Elaboración do Plan de Formación Profesional, en aspectos como a promoción dun sistema de formación único e complementario que aproveite conxuntamente os recursos da Formación Profesional Regrada e a Formación Profesional Continua e ocupacional, a adecuación dos centros ó seu contorno social e económico en colaboración coas axencias de desenvolvemento local e outras institucións para o desenvolvemento das distintas comarcas; a interrelación do sistema educativo co tecido productivo, imprescindible para asegurala realización da formación en centros de traballo e para facer efectiva, desde o ámbito das empresas, a validación da formación recibida polos alumnos nos centros educativos.

d) A formación do profesorado, tanto na súa faceta da actualización didáctica e pedagóxica que requiren as formulacións da LOXSE, coma na da actualización de coñecementos técnicos directamente relacionados cos continuos cambios e innovacións tecnolóxicos nos procesos de produción, distribución e organización das empresas ós que o novo modelo educativo ha de responder. A nova oferta de Ciclos Formativos, xunto coa actualización de especialidades profesionais tradicionais, fixo aparecer, en resposta ós perfís

profesionais demandados desde o mundo productivo, titulacións absolutamente novas. Isto fai inadiable a execución dun Plan de Perfeccionamento do Profesorado que esta Consellería xa ten abordado con carácter xeral desde pasados cursos académicos, en coordinación co proceso que vai harmonizando a implantación paulatina das novas ensinanzas profesionais e implicando progresivamente un número crecente de profesorado. É este un aspecto no que, unha vez máis, é precisa a coordinación de esforzos e a referencia do mundo productivo real para asegura-la súa eficacia.

e) A harmonización do proceso de substitución da antiga estrutura de estudos de Formación Profesional polo novo modelo definido na LOXSE, proceso que se detalla a seguir.

O PROCESO DE IMPLANTACIÓN DOS MÓDULOS PROFESIONAIS E DOS CICLOS FORMATIVOS

Desde o curso 1990/91 iniciouse a transición do modelo de Formación

Profesional rexido pola Lei xeral de educación de 1970 ó modelo da LOXSE, mediante a implantación, por primeira vez, dos módulos profesionais experimentais de Formación Profesional. Eses módulos profesionais cubriron unha fase de experimentación cara á nova orientación das ensinanzas profesionais en tanto non se desenvolveran por parte do Ministerio de Educación os currículos correspondentes ós novos Ciclos Formativos LOXSE, que empezaron a estar dispoñibles a partir de 1994. Desde ese momento impulsouse significativamente o desenvolvemento do proceso, ampliando o número de grupos e estudos implantados e, paralelamente, substituíndo os módulos profesionais, así como os estudos de FP rexidos pola normativa anterior, polos Ciclos Formativos con currículos dispoñibles. A táboa seguinte mostra a progresión de grupos e alumnos en todo o período de referencia:

Respecto ó grao de anticipación no curso 1997/98, é o seguinte: nos ciclos medios é do 72 % e no de ciclo superior é de 46 %, a porcentaxe é dun

CURSO ACADÉMICO	GRUPOS	ALUMNADO
1990/91	14	350
1991/92	24	600
1992/93	35	858
1993/94	72	1743
1994/95	172	3936
1995/96	235	5311
1996/97	313	6494
1997/98	436	9114

60 %. Por familias profesionais a situación é a que segue:

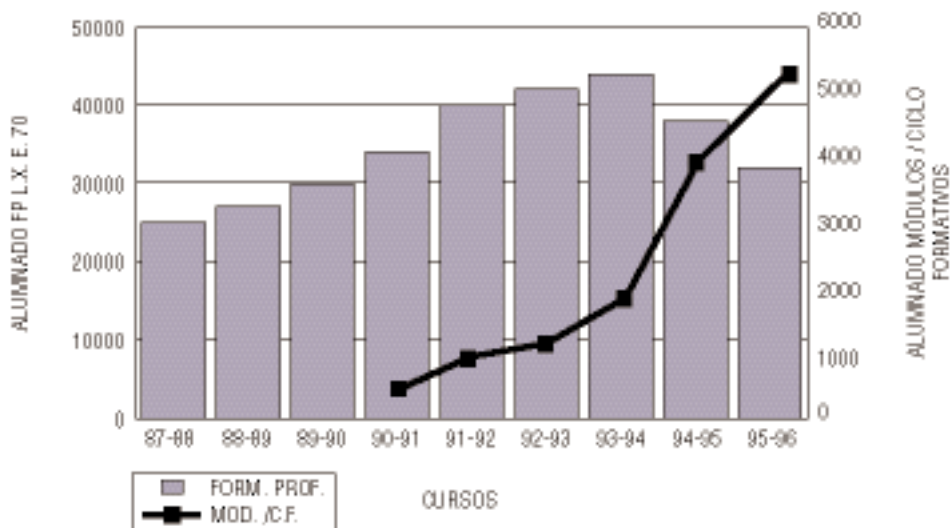
O gráfico seguinte amosa a evolución comparativa do alumnado matriculado nos módulos profesionais e Ciclos

Formativos con respecto ós matriculados na FP tradicional nos últimos anos.

Pode observarse cómo a partir do curso 1994/95, e ó contar con currículos dispoñibles nos novos Ciclos Formativos,

FAMILIAS PROFESIONAIS	ANTICIPACIÓN CICLOS MEDIOS %	ANTICIPACIÓN CICLOS SUPERIORES	PORCENTAXE MEDIA DE ANTICIPACIÓN
ACTIVIDADES AGRARIAS	38,9	0	33,3
ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS	17,6	25	20,6
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUEIRAS	72,7	0	53,3
ADMINISTRACIÓN	91,1	87,0	89,0
ARTES GRÁFICAS	50	0	37,5
COMERCIO E MERCADOTECNIA	72,2	34,4	55,3
COMUNICACIÓN, IMAXE E SON	33,3	37,5	35,7
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	42,9	66,6	52,1
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	91,9	45,4	70
FABRICACIÓN MECÁNICA	84,6	16,6	63,1
HOSTELERÍA E TURISMO	60	55,5	57,6
IMAXE PERSOAL	100	28,5	75
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	75	0	60
INFORMÁTICA		40,9	40,9
MADEIRA E MOBLE	75	0	60
MANTEMENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	96,4	25	75
MANTEMENTO E SERVICIOS Á PRODUCCIÓN	51,9	5,5	33,3
QUÍMICA	100	25	57,1
SANIDADE	94,1	50	69,2
SERVICIOS SOCIOCULTURAI E Á COMUNIDADE		40,7	40,7
TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL	100	50	80
TOTAL	72,8	46,2	60,2

GRÁFICO. CADRO COMPARATIVO DE MATRÍCULA DE ALUMNOS FP LXE70 - MÓDULOS PROFESIONAIS/CICLOS FORMATIVOS LOXSE



o proceso de implantación dos novos estudos introduce a substitución progresiva dos antigos estudos de FP. Finalmente, este proceso de substitución debe culminar, de acordo cos presupostos do mapa de Formación Profesional no curso 2002/03 no que se prevé unha oferta de 600 grupos que acollerán unha cifra darredor dos 18.000 estudantes.

No tocante ó profesorado, a súa participación no proceso de reforma seguiu loxicamente unha evolución paralela á progresión do alumnado.

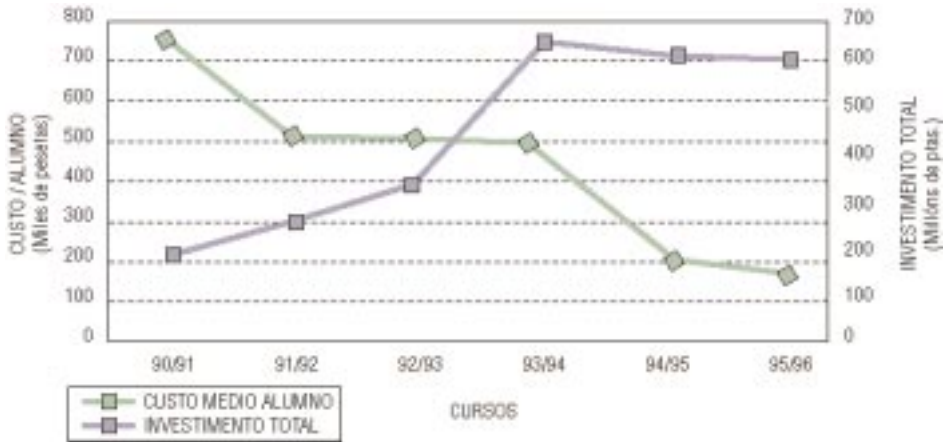
Polo que respecta ó investimento realizado durante este proceso de renovación, cabe sinalar que o importe total correspondente a eses seis anos alcanza os 3041 millóns de pesetas, procedentes de fondos da Unión Europea dos que

Canarias se beneficia pola súa condición de rexión obxectivo 1. Ese investimento cubriu basicamente o funcionamento e posta en marcha dos módulos profesionais e dos Ciclos Formativos, así como a actualización do profesorado e axudas económicas ó alumnado por desprazamentos para a realización da formación en centros de traballo. Non se inclúen na dita cantidade os apartados de persoal, infraestructuras e equipamentos.

O gráfico seguinte amosa a evolución anual dos investimentos realizados e a do custo medio por alumno.

Destaca o significativo incremento a partir do curso 1993/95 no que se impulsa notoriamente o proceso de implantación das novas ensinanzas. No segundo trienio do período considerado atendeuse o 86 % do total de 12.798

GRÁFICO. EVOLUCIÓN INVERSIÓN E COSTO/ALUMNO ANUAIS EN MÓDULOS PROFESIONAIS/CICLOS FORMATIVOS. COMPARATIVA EVOLUCIÓN INVERSIÓN - COSTO/ALUMNO



alumnos formados. Así mesmo, no devandito trienio os investimentos realizados supoñen o 71 % do total realizado. A progresiva ampliación da reforma supuxo unha diminución do custo medio por alumno desde as 665.143 pesetas de 1990/91 ás 131.802, ou o que é o mesmo, situouse nun custo de 140 pesetas por alumno e hora de formación. Isto fai que o custo real oscile entre as 50.000 e as 200.000 pesetas por alumno e curso, en función do tipo de especialidade formativa que se estea cursando.

Este notable descenso nos custos de formación explícase polo crecemento anual do alumnado moi por riba do crecemento do investimento. Sen embargo, esta diminución do custo por alumno non debe entenderse como unha minoraación na mesma proporción da calidade educativa. Estes investimentos propiciaron a renovación e actualización dos recursos dos Ciclos Formativos,

permitindo conformar unha infraestructura educativa modernizada para cada ciclo formativo máis acorde coas esixencias dos novos estudos que, completándose cunha implicación gradualmente crecente do profesorado, ofrecen unhas bases sólidas para continuar con suficientes garantías o proceso de renovación. Así mesmo, a diminución do ratio alumnos/grupo incide favorablemente na calidade, ó permitir unha atención máis personalizada ó alumno.

4. CONCLUSIONES

A FORMACIÓN E A EDUCACIÓN COMO INVESTIMENTO DE FUTURO

A formación e a educación no seu sentido amplo (cualificación, investigación e desenvolvemento tecnolóxico) son

actividades que posúen á vez trazos asociados normalmente ó investimento productivo e ó gasto social.

Respecto ó investimento productivo, o papel da educación e a investigación é cada vez máis activo. Dentro das limitacións que impiden as arrincadas económicas das rexións, a falta de formación e de competencia técnica aparecen como uns dos elementos máis decisivos. Resulta evidente que hoxe en día a posesión de materias primas (tradicionalis ou alternativas) ou dunha privilexiada situación xeoestratéxica non teñen o mesmo valor ca nun pasado recente. Outrosí, son varios os exemplos de países mal dotados de recursos ou enerxías naturais, pero que souberon poñer todo o seu talento nos procesos de innovación e formación dos seus cidadáns ou o mesmo éxito económico dos países industriais do sudeste asiático, que investiron en educación como pedra angular do seu desenvolvemento, mentres que tamén son numerosos os exemplos dos países ricos en materias primas que dilapidaron rapidamente os ingresos obtidos por falta de preparación, ou se viron fóra da escena económica mundial cando os seus recursos se esgotaron ou cando se atoparon outros materiais máis baratos ou axeitados.

Respecto ó gasto social, tódolos países consideran que o ensino, como os procedementos xerais de creación, transmisión e aplicación do coñecemento, e independentemente de que a iniciativa privada tamén actúe neste campo, son responsabilidade do Estado. O sector público debe asegurar un nivel adecuado

e os investimentos necesarios para garantir un sistema de ensino eficaz. O problema da tradición española e as transferencias. Garanti-lo financiamento da educación.

De tódolos recursos productivos que poidan configura-la actividade económica de calquera colectividade, ningún é tan determinante nin marca tanto as diferencias como as características da súa poboación, e entre elas o seu maior ou menor nivel educativo e cultural. Existe unha estreita correlación entre educación, nivel de renda e nivel de emprego, o que referenda a función esencial que o nivel educativo e cultural do capital humano desempeña no proceso de desenvolvemento social.

A formación da poboación configúrase, entón, como un investimento estratéxico, rendible e indispensable para o desenvolvemento de Canarias. Só desde a perspectiva duns efectivos humanos con niveis de cualificación que respondan ás esixencias do desenvolvemento tecnolóxico, que melloren a produtividade e a competitividade das empresas e que potencien a responsabilidade e iniciativa das persoas, é posible formularse un salto cualitativo e cuantitativo no desenvolvemento económico e social da nosa comunidade.

A percepción desta evidencia situou a formación como unha das principais preocupacións da sociedade canaria ó longo do último decenio, que se traduciu nun moi importante esforzo orzamentario por parte da Comunidade Autónoma ó asumi-lo Estado a transferencia de

competencias en educación sen a correspondente compensación para emendarlos déficits educativos de Canarias, nunha situación claramente desfavorable con respecto ó resto do Estado no momento da dita transferencia, basicamente caracterizada por:

— Un déficit crónico de infraestructuras educativas. Poucos centros e moitos deles en malas condicións, unido isto a unha presenza do sector privado moi reducida, situada case que exclusivamente nos grandes núcleos de poboación e dirixida a sectores de poboación moi concretos.

— Unha demografía caracterizada por un alto índice de crecemento e un amplo segmento (o maior, xunto con Andalucía) de poboación xuvenil que agrava a presión sobre o sistema educativo.

— As maiores taxas de analfabetismo e paro e un baixo nivel cultural da poboación en xeral.

— Un territorio fragmentado e afastado do resto do Estado, con áreas de difícil accesibilidade e infraestructuras de comunicacións deficientes, que encarece os transportes e obriga a multiplicar os servizos, proxectando o custo de insularidade sobre tódolos ámbitos sociais.

— Malia os resultados obtidos, este esforzo notable realizado na última década non pode darse por concluído na medida en que moitos parámetros de condicións de escolarización, particularmente en ensinanzas medias, aínda non se igualaron con respecto ó resto do Estado. Neste sentido, aspectos como a mellora da calidade do ensino e a superación do absentismo e do fracaso escolares permanecen aínda como obxectivos por conseguir pola relación que teñen co desenvolvemento integral da nosa mocidade e as súas posibilidades efectivas de realización persoal e de inserción no mercado de traballo.



A IMPLANTACIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL EN NAVARRA

Javier Baigorri López
Comunidade Autónoma de Navarra

O Departamento de Educación do Goberno de Navarra, coma o resto das administracións educativas do Estado, é consciente dos grandes cambios que se presentan nas ensinanzas profesionais. Pero tamén é consciente das dificultades de todo tipo que axexan neste camiño de renovación.

Atopa-lo punto medio aristotélico entre o real e o ideal debe facer posible un cambio razoable que permita lava-la imaxe das ensinanzas profesionais e contribuír ó desenvolvemento económico e social do noso territorio. Nestes momentos, ademais, os deuses económicos non son favorables, e as expectativas do contorno productivo van actuar de catalizador na credibilidade da nova Formación Profesional.

Pero o deseño destas ensinanzas, a situación positiva do mercado de traballo, a maior aceptación social daquelas..., non son factores de éxito abondos. Cando a amplitude e a complexidade dun proxecto alcanza o nivel de cambio planeado na renovación das ensinanzas de Formación Profesional, faise necesario elaborar unha planificación sistemática na que debe intervir o maior número de actores.

A guía e a coordinación dunha empresa ambiciosa é un dos factores clave do seu éxito. Por iso, esta coordinación require un modelo potente de implantación.

Do mesmo modo que o desenvolvemento curricular require un modelo didáctico, a implantación institucional require un modelo administrativo-organizativo que actúe a modo de referente profesional e institucional.

Os esquemas do anexo deste artigo, dos que emanan os diferentes proxectos institucionais que está a desenvolver o Departamento de Educación e Cultura do Goberno de Navarra, serven de guía na complexa implantación da nova Formación Profesional.

CRITERIOS XERAIS DE IMPLANTACIÓN

FASES

A planificación da oferta de ciclos non pode facerse de modo previo e definitivo na súa totalidade. Debe existir capacidade correctora para varia-la

oferta en función do desenvolvemento destas ensinanzas e as respostas do contorno productivo. Neste sentido cabe distinguir as seguintes fases:

- Primeira fase: É a correspondente á implantación anticipada de ciclos e programas de garantía social. Mediante esta anticipación conséguese unha asimilación paulatina das novas ensinanzas e unha posibilidade correctora anterior á xeneralización. Esta fase, para os Ciclos Formativos medios, rematou o curso 1997/98, e para os Ciclos Formativos superiores, terminará no curso 1999/2000.

- Segunda fase: Nela implantaranse de modo xeneralizado os programas de garantía social, os ciclos medios e mailos ciclos superiores. Para os dous primeiros esta situación producírase no curso 1998/99 e para o último no curso 2000/01.

- Terceira fase: O desenvolvemento destas ensinanzas nos próximos cursos poderá facer aconsellable a implantación de novos títulos, a renovación dos existentes por outros ou a ampliación da oferta se os fluxos do alumnado cara á Formación Profesional se corresponden co que ocorre noutros países da volta (nestes momentos só o 40 % dos estudantes da postobligatoria realizan algún curso de Formación Profesional, fronte ó 70 % de Alemaña, o 71 % de Italia, o 65 % de Holanda ou o 55 % de Gran Bretaña). A planificación, polo tanto, debe ser algo vivo para os centros e que implique un proceso de análise no que participen centros, Administración educativa e axentes económicos e sociais.

CENTROS

A base para a planificación da oferta de Ciclos Formativos estará constituída polos actuais Institutos que xa imparten Ciclos Formativos ou FP2, se ben poderanse ofrecer ensinanzas noutros centros.

Os centros que imparten Formación Profesional responden a diferentes modelos que convén definir. Algúns apuntamentos relacionados con esta decisión son os seguintes:

- Centros con Educación Secundaria e Formación Profesional

- Neste caso ofrécense todo tipo de ensinanzas: Secundaria Obrigatoria, Ciclos e Bacharelato.

- Son, en xeral, centros administrativamente fusionados de antigos centros de Bacharelato e de Formación Profesional, aínda que hai algunhas excepcións.

- Centros cunha modalidade de Bacharelato e Ciclos Formativos

- As ensinanzas impartidas corresponden a unha modalidade de Bacharelato e a Ciclos Formativos medios e superiores de varias familias profesionais próximas. Son centros con arredor de dúas liñas de Bacharelato.

- Estes serían os centros 'insignia' da Formación Profesional.

- Centros con só Formación Profesional

- Ofrécense Ciclos Formativos medios e superiores con predominio dunha familia profesional.

- Son centros claramente sectoriais.

CONSIDERACIÓN VERBO DOS CICLOS

Os Ciclos Formativos teñen un dinamismo que non posúen as ensinanzas de FP2. Desde este punto de vista, convén planifica-la implantación de ciclos cun talante renovador. Por exemplo, certos ciclos deben proxectarse cunha vixencia non superior ós cinco ou dez anos; outros deben posuí-la marxe de manobra para adaptalos á evolución das profesións, e outros, que no futuro se establezan como novidade, poderán engadirse á oferta de ensinanzas do centro.

Por outro lado, non tódolos Ciclos Formativos teñen as mesmas características. Hai, especialmente, dous tipos de ciclos:

- Ciclos moi polivalentes que son transversais á gran maioría das actividades productivas. Pode dicirse que, case que con seguridade, alí onde hai un certo grao de actividade económica (agrícola, industrial e de servicios) se produce unha necesidade de formación en certas profesións. Neste caso, no ámbito de Navarra estarían ciclos tales como:

- Ciclos máis especializados e que dependen, en maior medida, do tipo de actividade económica. Neste caso están os restantes, incluídos os ciclos de artes plásticas e deseño.

Esta situación dará orixe a que, na implantación de ensinanzas, se

FAMILIA	CICLOS MEDIOS	CICLOS SUPERIORES
ADMINISTRACIÓN	• Xestión administrativa	• Administración e finanzas
COMERCIO E MERCADOTECNIA	• Comercio	• Xestión comercial e mercadotecnia
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	• Acabados de construción • Obras de albanelería	
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	• Equipos e instalacións electrotécnicas • Equipos electrónicos de consumo	• Instalacións electrotécnicas • Sistemas de regulación e control automáticos
FABRICACIÓN MECÁNICA	• Soldadura e caldeirería • Mecanizado	• Produción por mecanizado
HOSTELERÍA E TURISMO	• Cociña • Servicios de restaurante e bar	
MANTEMENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	• Carrocería • Electromecánica de vehículos	
MANTEMENTO E SERVICIOS Á PRODUCCIÓN	• Instalación e mantemento electromecánico e conducción de liñas • Montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor	• Mantemento de equipo industrial
SANIDADE	• Coidados auxiliares de enfermería	

programen ensinanzas de Formación Profesional con diferentes radios de acción xeográfica. É dicir, a zona de cobertura dun ciclo é unha variable relativa que depende da relación do ciclo co propio contorno. Basicamente distinguimos tres categorías:

1. Ciclos de oferta única para Navarra que están localizados nas zonas con actividade económica e laboral ligada a eles.

2. Ciclos de oferta dirixida a varios distritos escolares. Poderíamos falar de dúas ou tres zonas en Navarra para este tipo de ciclos.

3. Ciclos que se ofrezan en moitos distritos escolares. (Son os ciclos sombreados).

CONDICIÓN LABORAIS

Subscribiuse un “Pacto sobre condicións de implantación do segundo ciclo de Ensino Secundario Obrigatorio, do Bacharelato e da Formación Profesional nos Centros cunha titularidade que corresponde ó Departamento de Educación e Cultura” entre os representantes do Departamento e as organizacións sindicais con maioría de representación (AFAPNA, CC. OO., CSI-CSIF e FETE-UGT). Neste Pacto, publicado mediante orde foral 25/1998 no *Boletín Oficial de Navarra* do 6 de marzo deste ano, recóllense diferentes aspectos relacionados coas condicións laborais do profesorado de Formación Profesional.

Os grupos dos Ciclos Formativos son de vinte alumnos e, sobre esta base,

asígnanse certos créditos horarios para a mellor atención do alumnado por parte do profesorado. Como é lóxico, non tódolos ciclos teñen as mesmas características en canto a créditos horarios (xeralmente usados para as duplicidades de profesorado en certos módulos).

1. A pesar de que vinte alumnos permiten unha boa atención docente, nalgúns módulos e ciclos seguen sendo bastantes. Por iso se establecen diferentes categorías de ciclos que están feitas sobre a base da análise dos seguintes factores:

- Saída ó exterior do recinto docente ou prestación de servicios no centro.



Un alumno de Formación Profesional poñendo en práctica os seus coñecementos teóricos sobre mecanización

— Perigosidade no manexo de instrumentos, máquinas e materiais.

— Realización de tarefas que requiren alta densidade de intervención docente e que non pode resolverse pola vía de materiais curriculares escritos ou doutro tipo.

Na táboa que se axunta pode apreciarse a catalogación dalgúns ciclos, como exemplo, nas correspondentes categorías.

CONSIDERACIÓNS RELACIONADAS CO MAPA PRODUCTIVO

A primeira variable que inflúe na implantación dun ciclo determinado nun centro é a relacionada co contorno productivo no que se atopa o Instituto. Isto débese, obviamente, ás tres razóns seguintes:

1. O axuste entre a Formación Profesional dos habitantes da zona e as

CATEGORÍAS	CICLOS	HORAS CURRÍCULO	DESDOBRAMENTO TOTAL (para todo o ciclo)
1ª Categoría: desdoblamento mínimo	<ul style="list-style-type: none"> • Xestión administrativa (medio) • Administración e finanzas (superior) • Secretariado (superior) • Comercio internacional (superior) 	30 60 30 60	4 horas
2ª Categoría: requiren algún pequeno desdoblamento	<ul style="list-style-type: none"> • Comercio (medio) • Coidados auxiliares de enfermería (medio) • Saúde ambiental (superior) • Xestión comercial e mercadotecnia (superior) 	30 30 60 30	8 horas
3ª Categoría: convén un desdoblamento moderado	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos e instalacións electrotécnicas (medio) • Equipos electrónicos de consumo (medio) • Produción por mecanizado (superior) • Instalación e mantemento electromecánico (medio) • Instalacións electrotécnicas (superior) 	60 60 60 60 60	15 horas
4ª Categoría: ciclos que requiren un desdoblamento alto	<ul style="list-style-type: none"> • Xardinería (medio) • Edificación e obra civil (medio) • Soldadura e caldeirería (medio) • Carrocería (medio) • Montaxe e mantemento de instalacións de frío (medio) • Mantemento de equipo industrial (superior) 	60 60 60 60 60 60	18 horas
5ª Categoría: máximo desdoblamento	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de regulación e control automático (superior) • Mecanizado (medio) • Perruquería (medio) • Administración de sistemas informáticos (superior) 	60 60 60 60	20 horas
	<ul style="list-style-type: none"> • Estética (medio) 	30	11 horas

necesidades e oportunidades do mercado productivo próximo.

2. A prestación de servicios á formación dos traballadores en exercicio en ámbitos adecuados.

3. A realización da formación en centros de traballo por parte dos alumnos que cursan os ciclos.

A primeira cuestión que afecta esta decisión é: ¿cal é o radio de acción do contorno? Esta pregunta queda contestada a partir do sinalado no apartado de consideracións verbo dos ciclos. Cada ciclo formativo, como se leva dito, ten un radio de acción variable que lle permite un grao ou outro de cobertura.

A seguinte pregunta é: ¿onde está situado o centro do radio de acción? A resposta ten un carácter posibilista. É dicir, alí onde están situados os centros de Formación Profesional das familias profesionais e que, en Navarra, teñen na súa maioría unha localización estratéxica.

A derradeira e máis importante cuestión é: ¿de que modo e a través de que indicadores se van defini-los ciclos que ten cada centro? O que segue responde a esta pregunta.

Tres están sendo as fontes de referencia:

1. Os estudos realizados polas entidades locais e os propios centros, xunto co mapa industrial e productivo elaborado polo Departamento de Industria, Comercio, Turismo e Traballo. Así mesmo, consultáronse outros estudos

locais ou provinciais elaborados polo Departamento de Economía ou a Cámara de Comercio.

2. O INEM, a través das estatísticas de contratación e demandas de emprego nas súas diferentes oficinas de Navarra e que coinciden, a grandes trazos, cos distritos escolares.

3. O diálogo e a colaboración cos equipos directivos dos centros.

Convén destacar, tal e como se adiantou no apartado no que se trataban os ciclos, que debe existir un certo dinamismo das ensinanzas implantadas nos centros. Este dinamismo obriga a ter en conta de forma constante a evolución do mapa productivo ou das novas oportunidades de emprego. Para isto, haberá que crear unidades de encontro educación-traballo-empresa, dentro dun marco que haberá que regular a partir das orientacións do novo Programa Nacional de Formación Profesional.

No estudio do mapa productivo diferéncianse dúas zonas ben definidas:

- **Pamplona e a súa cunca.** Pódese dicir que o maior problema non é defini-las actividades productivas, xa que se dan cita un gran número delas, senón relacionar estas cos centros. Para realizar esta 'adscripción' estableceuse o criterio de afinidade con ensinanzas que tiña ata o momento. Por exemplo, un centro que tivera a especialidade de electricidade de FP2 sería candidato a un ciclo formativo de instalacións electrotécnicas.

- **Resto das zonas.** O estudio das actividades productivas do contorno ten

unha grande importancia, xa que predominan unhas sobre outras. Por exemplo, na zona da Navarra Media limítrofe co corredor do Ebro, o pulo da industria agroalimentaria suxire a creación dun centro que ofrezca estas ensinanzas, como así se proxectou e que xa o vindeiro curso 1998/99 vai ofrecer un ciclo medio híbrido, de industria conserveira e mantemento de instalacións.

ALUMNADO

Tal e como se indicou anteriormente, os fluxos de alumnos nos diferentes distritos han ser unha referencia obrigada na cuantificación do número de ciclos.

A hipótese que se aplica consiste en supor que o 80 % dos alumnos segue estudiando bacharelato ou, no caso dos ciclos superiores, vai á Universidade. Este factor varía, como é lóxico, nos diferentes centros e zonas xeográficas, pero



A xestión administrativa, a xestión comercial e a mercadeo-tecnia son profesións de moita demanda na actualidade

dá unha aproximación bastante aceptable ó comportamento dos estudantes. Sen embargo, resulta necesario aclara-lo seguinte.

Con independencia da situación ideal de que as profesións non teñan connotacións de xénero (os mozos á mecánica e as mozas ó administrativo), a realidade é teimuda e isto supón que unha oferta de ciclos que non teña en conta o factor xénero pode crear unha discriminación para un dos dous sexos. Isto obriga a suaviza-lo imperativo do mercado productivo nalgún caso. Por exemplo, se as tres profesións máis demandadas son de tipo industrial e a oferta ha ser de tres ciclos, quizais conviría 'rescatar' a cuarta ou quinta profesión máis demandada se esta tivese interese potencial para as mulleres (por exemplo, xestión administrativa).

BALANCE DE PROBLEMAS E SOLUCIÓNS

Ó longo do proceso de implantación estanse producindo algunhas situacións que requiren accións inmediatas. Entre todas elas son salientables as seguintes:

- Problemática de alumnos de FP1 ós que se lles extinguiu este nivel educativo sen teren superadas estas ensinanzas. A posibilidade de integración nos cursos do ESO non é unha boa solución, e o propio alumnado era remiso a esta opción. A posibilidade de que cursaran programas de garantía social non era unha alternativa análoga, xa que unhas eran ensinanzas regradas e outras non regradas.

O Departamento de Educación e Cultura, mediante resolución administrativa 552/1997, organizou un curso específico para alumnos que tiveran cumpridas unha serie de condicións académicas e administrativas, co obxecto de poderen obter o título de FP1 e escolarizárense neste tipo de ensinanzas a través dunha fórmula de ensino non regrado (en Navarra extinguiuse a FP1 este curso 1997/98). Baixo esta fórmula de escolarización son atendidos 350 alumnos e, en xeral, os resultados están a ser satisfactorios; en gran parte é debido á implicación dos centros no propio deseño destes cursos.

O alumnado con máis de catro suspensos de 2º curso de FP1 tiña a opción do ESO e dos programas de garantía social.

- Escasa aceptación dos Ciclos Formativos medios. A pesar de que moitos Ciclos Formativos permiten acceder a postos de traballo da correspondente profesión e de que o seu deseño curricular está ben formulado didacticamente, a imposibilidade dunha continuación inmediata (no caso de non obter un posto de traballo), exceptuando o caso de realiza-lo bacharelato, desanima a elixir un ciclo medio como primeira opción. Os alumnos e as familias que desexan seguir estudos de Formación Profesional din... "Prefiro face-lo bacharelato, que non é terminal e, despois, realizar un ciclo superior".

O principio de non retornabilidade (volver cara a atrás na promoción dun ensino regrado) garante que o alumnado elixa aquilo que desexa en

primeira opción, en maior medida que se para continuar tivese que retornar a unha situación de elección previa.

As accións que se están emprendendo son, en esencia, dúas:

a) Mellora-la imaxe da Formación Profesional a través de accións concretas e dunha campaña institucionalizada.

b) Diseñar unha proposta de curso preparatorio para o acceso a ciclos superiores, para alumnos que cursaran un ciclo medio.

- Divulga-las características da Formación Profesional que se vai implantar en tódolos niveis: social, empresarial, educativo e institucional.

Para acadar este obxectivo estanse elaborando materiais divulgativos, científico-técnicos e didácticos adaptados ás necesidades das novas ensinanzas. Neste proxecto de edición apareceron os dous primeiros produtos: materiais para a FCT e un catálogo de perfís profesionais. En pouco tempo aparecerá unha guía sobre a nova Formación Profesional.

- A renovación de equipamentos e instalacións, acorde cos novos contidos, obriga a realizar intensos investimentos económicos. Os recursos son sempre limitados e a inviabilidade financeira está decote á espreita.

A solución a este problema pasa por tres cuestións previas:

1. Que unha das prioridades da Administración se centre nas obras e o equipamento necesario para implantar dignamente estas ensinanzas.

2. Que os investimentos se fagan con criterios de racionalidade e equilibrio. Por exemplo, o equipamento para un ciclo de tipo industrial, partindo das especificacións técnicas de equipamento e instalacións, pode dar unhas necesidades de cen millóns ou de trinta; a diferenza estriba na interpretación das mencionadas especificacións.

3. Distribuí-lo investimento no tempo. A asimilación organizativa, curricular e financeira é un principio de planificación educativa de primeira orde.

A pesar de todo, as peticións superan as disponibilidades é entón cando cómpre unha xerarquización das necesidades nas que o diálogo Administración-centros é importante que se interprete como unha limitación que unha economía de recursos restituídos impón, tamén, á Formación Profesional.

- A formación do profesorado require, nalgúns casos, un esforzo notable. Este esforzo debe ir acompañado dunha política educativa da Administración, na Formación Profesional, racional, rigorosa, transparente, sistemática..., en definitiva, crible.

Para que un profesor desenvolva actitudes positivas fronte á autoformación ou a participación activa na implantación requírese, ademais da predisposición persoal, a existencia de condicións e procedementos axeitados.

Do conxunto de accións neste ámbito sinalámo-las seguintes:

a) Seminarios de formación nos centros, constituídos polo profesorado do ciclo formativo. É desde esta modalidade formativa de onde xorden as

necesidades de participar nun curso, chamar un experto ou realizar unha visita profesional a outro centro.

b) Estancias en empresas. Ó longo de dous meses, ou durante un día á semana ó longo do curso, algúns profesores acoden a empresas do sector relacionadas coa súa especialidade.

c) Organización de actividades xerais, co liderato do Departamento de Educación: xornadas sobre avaliación, sobre a implantación de ciclos, sobre garantía social.

A IMPLANTACIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL EN NAVARRA

PRELIMINARES

A parte da historia que nos interesa comeza hai oito anos coa aprobación da LOXSE. É nese momento cando se inicia o proceso socioeducativo, institucional, administrativo, profesional e económico polo que a norma ha converterse en realidade.

Da análise da lei poden extraerse varias conclusións, de entre as que salientámo-las seguintes:

- É unha norma cun potencial de cambio estrutural bastante chamante. As ensinanzas de réxime especial, a educación de adultos ou a garantía social, ata o de agora cun marco normativo feble e unha relación co resto da estrutura moi escasa, ordénanse de forma máis sistemática. Así mesmo, na

Educación Secundaria Obrigatoria, no Bacharelato e na Formación Profesional, prodúcese unha renovación de principios educativos e organizativos bastante radical.

- A lei, a diferenza do pasado, debe desenvolverse nun Estado das Autonomías nas que estas teñen unha importante función. Función que se desenvolve nun dobre sentido; por un lado, consensuar co MEC as normas básicas de ámbito estatal e, polo outro, desenvolver no ámbito das competencias propias en materia de educación todo aquilo que permita unha concreción total nos diferentes territorios.

- No ámbito da Formación Profesional prodúcese unha renovación múltiple que afecta o conxunto dos coñecementos.

a) Intégrase nun único modelo de Formación Profesional a formación inicial dirixida ós máis novos (Formación Profesional Regrada), a formación ocupacional dirixida a desempregados e a formación continua dirixida a traballadores. Todo isto desenvólvese no novo Programa Nacional de Formación Profesional.

b) O proceso de elaboración de novos títulos faise mediante a coparticipación de expertos, asociacións profesionais, asociacións empresariais, organizacións sindicais; nun proceso con dobre referente estatal e autonómico e co criterio dunha resposta dinámica e axustada ás necesidades do contorno productivo.

O corolario deste proceso leva consigo consecuencias en varios aspectos:

— As instalacións, a maquinaria e o equipamento didáctico deben actualizarse.

— Os contidos das ensinanzas cambian, e isto esixe un notable esforzo de formación do profesorado.

— A sociedade: a familia, as institucións e as empresas deben coñecer a nova Formación Profesional para superar estereotipos.

- A formación en centros de traballo é a pedra angular dos novos ciclos. A problemática asociada a este módulo é ampla e variada e afecta os dous ámbitos: o medio productivo e o educativo.

- Moitos son os factores que hai que controlar; un deles consiste en que a empresa e o centro recoñezan a importancia desta novidade. Algunhas empresas e algúns centros coñecen, aceptan e desenvolven perfectamente esta nova situación formativa. España non é Alemaña.

Polo de agora estanse poñendo as bases normativas, administrativas, organizativas e curriculares para que se dean as condicións de éxito: asinamento de convenios institucionais marco, asinamento de convenios entre centros e empresas, desenvolvemento dunha intensa colaboración coa Cámara de Comercio e Industria de Navarra, realización de cursos para monitores de empresas, divulgación empresarial das novas ensinanzas (coa participación do Departamento de Industria, Comercio, Turismo e Traballo), elaboración de estratexias e materiais curriculares adaptados... Pero aínda queda moito por facer.

- Desemprego e sobrecualificación. Son dous problemas externos ó propio sistema educativo. Os ciclos económicos, co correspondente ritmo de emprego-desemprego, marcan os límites da inserción profesional e a sobrecualificación é unha consecuencia da inadaptación entre a oferta e a demanda.

Estas cuestións non teñen unha solución fácil. Por exemplo, en igualdade de características persoais, ¿quen convence un empresario de que un técnico superior de xestión do transporte pode ser un traballador máis competente ca un licenciado en administración de empresas para facer un traballo de xestión comercial dunha empresa de transporte? Hai que creba-la idea de que as máximas titulacións son cualificacións envolventes que agrupan os coñecementos doutros moitos títulos de rango inferior. Por exemplo, un enxeñeiro industrial non ten por qué saber manexar unha máquina de control numérico, un sociólogo non ten por qué saber desenvolver un traballo de integración social con minorías, un enxeñeiro agrónomo non ten por qué saber utiliza-las técnicas de cultivos intensivos...

Un dos mellores argumentos para estudia-la nova Formación Profesional é a súa alta capacidade para atopar un posto de traballo. Se este falla, pérdese a fundamentación básica destas ensinanzas. A solución a este problema, xa que non podemos intervir nos designios da caixa negra da economía, pasa por realizar unha alta adaptación das ensinanzas ás demandas do contorno productivo. Este proceso de adaptación xera, loxicamente, tensión naqueles centros nos que a súa oferta formativa non está arraigada no contexto productivo. O proceso de transición cara a niveis de adaptación maior produce algúns conflitos que se xustifican no compromiso por lle dar ó alumnado unhas posibilidades laborais razoables.

- O descenso da natalidade. Navarra ten o índice de natalidade máis baixo de todo o Estado, de toda Europa e é un dos máis baixos do mundo. ¿Que podemos facer cando en dez anos se reduce a poboación máis do 40 %?

Ademais de ofrecer servicios educativos complementarios, non queda máis remedio que agardar a que se produza a inflexión que se deu en Suecia, Francia... Se non é así, ¿quen vai paga-las nosas xubilacións?



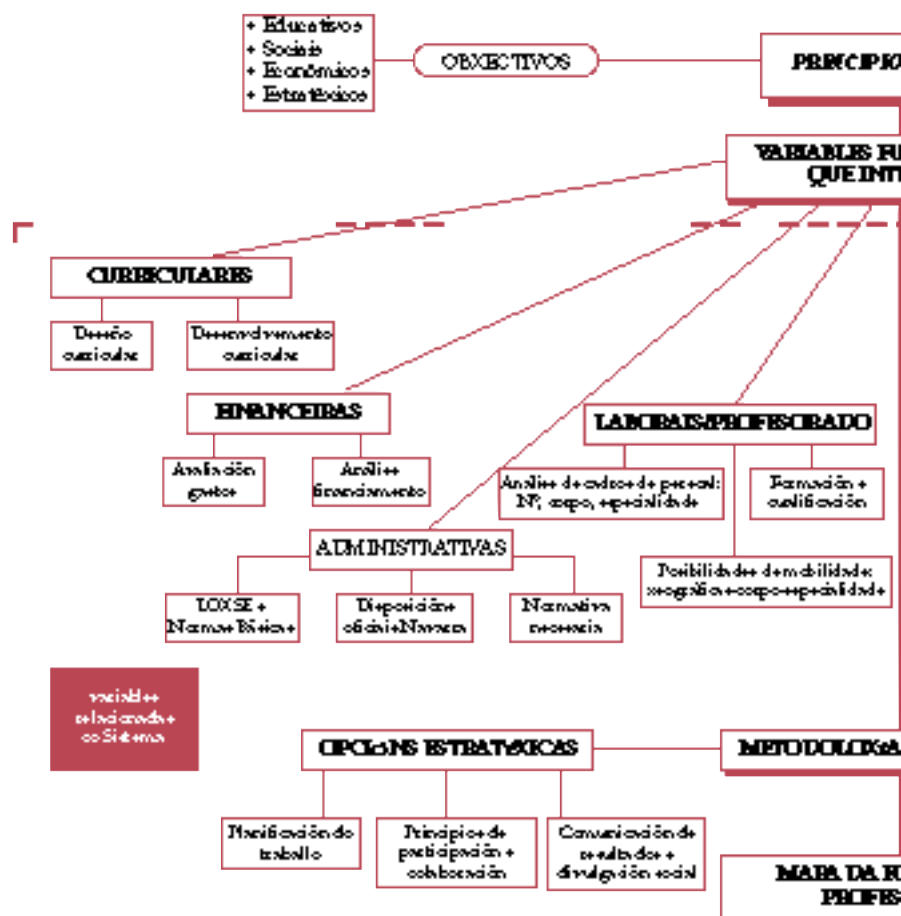
MODELO DE IMPLANTACIÓN DARI

(Premisa base del dar)

Límites o posibilidades del proceso modelo

La toma de decisión institucional ha favorecido a favor de las unidades intermédias del currículo que, en cada momento, influyen en la toma correspondiente. No es momento así que tener importantes decisiones relacionadas con el proceso de formación profesional en Navarra e que requieren la participación de diferentes actores e instituciones. La coordinación y la coherencia de todos los actores e organismos implicados ha de estar garantida por sus niveles de análisis y actuación en este proceso. Asegurando propiamente para que el cambio sea el deseado.

Existen, sin embargo, ciertas importantes limitaciones: el proceso de implementación está en marcha e algunas decisiones deben tomarse a un ritmo que se permita en el futuro o a seguirse propiamente.

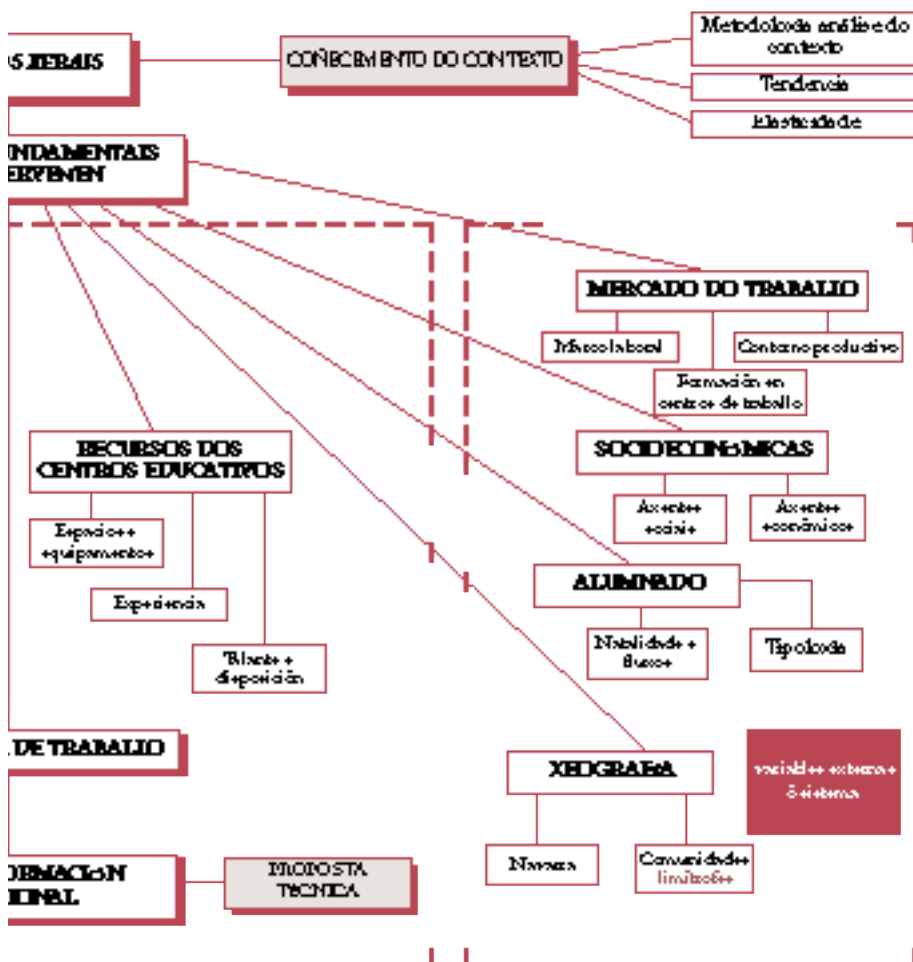


FORMACIÓN PROFESIONAL EN MOZAMBIQUE

(10 de outubro de 1996)

Principios gerais

- A Lei orgânica de coordenação do sistema educativo, junto com as normas técnicas que emanar dela, está o suficiente legal no âmbito da Comunidade Económica em conformidade com o Decreto-lei nº 351/95, de 13 de fevereiro (BOF nº 32, de 10 de maio de 1995).
- Consideração de todos os fatores que se apresentam ou sobre os que se apresenta a implementação da FE.
- Relação estreita e inter-relacionada do âmbito educativo ao mundo produtivo e técnico o princípio da qualidade.
- Há de ser baseada um modelo de implantação vivo, com capacidade a atualizar-se em função das variáveis seguintes: emprego, recursos, formação do profissional, custos de pessoal, a formação, a organização.



CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Resulta obvio que no se puede pretender un plan posterior de implantación sin conocer los límites e posibilidades que ofrece el contexto. Entendese el contexto como el conjunto de intereses, recursos e expectativas de los centros, la Administración educativa, las familias, los estudiantes e el mundo productivo.

Por ejemplo, se os intereses de los estudiantes se dirigen cara a especialidades que existe solución laboral, consisten fomentar políticas de orientación educativa en centros e esfuerzos de harmonización de las distintas ofertas en centros.

También puede ocurrir, o ocurre de hecho, que se vuelva esperativa de estabilidad profesional de profesorado podría bloquear las iniciativas que aproximan a oferta educativa de posibilidades laborales del contexto. Esto debería suponer un análisis riguroso de esta situación para resolver estos problemas a través de soluciones más trascendentes: desprecios voluntarios, movilidad negociada dentro del distrito, adquisiciones de nuevas especialidades, etc.

En otros casos profundidade a variedad de situaciones sociales, educativas e profesionales, resulta necesario e algo complejo e largo. Por eso son dos principios para este estudio:

- Realizar una primera aproximación que permita saber más de contexto de situación en Navarra e sus institutos de educación secundaria e profesional.

Este estudio tendrá dos fuentes principales de información:

1. O estudio de variables fundamentales que intervienen en proceso de implantación. Bien sea fase de conocimiento del contexto serán:
 - * Mercado productivo. Sectores e zonas
 - * Profesorado en centros. Número e especialidades
 - * Alumnado. Evolución e flujos educativos
2. Casos prácticos con institutos. Navarra permite el conocimiento de muchos casos con bastante rapidez.

TENDENCIAS

La implantación de reformas educativas e, especialmente, de formación profesional, está sujeta a un proceso histórico que se remonta a 1964. En este caso se producen en muchos años económicos, también se toman decisiones en diferentes distritos e hai acumulada mucha experiencia. Precisamente, fruto de esta experiencia se a necesidad de analizar e orientar la implantación de ciclos formativos e de garantía social.

Sin embargo, las tendencias e las intenciones influyen más o menos en las diferentes decisiones que hai que tomar. Muchos casos favorecen a implantación e muchos dificultan a.

En algunos casos de decisiones deben conocerse cabalmente las dificultades e muchas posibilidades que se os para, a partir de ahí, establecer la orientación e os apoyos. Por ejemplo, se un centro, fruto de su experiencia e de trabajo anterior, ten unha red de contactos con empresas e unha cualificación alta do profesorado en distrito dual ciclo, existen más garantías de anticipar determinado ciclo formativo o a otro que no os ocupa estos requisitos.

MACIEN PROFESIONAL EN NEZAHUA

0 de outubro de 1996)

Método de análisis
de contexto

Redacción

Flexibilidad

Para la redacción del estudio consultarse a los directores en el Departamento, e este trabajo será elaborado por el Servicio de Orientación de Admisión e de Centros e por los jefes de las secciones de formación profesional.

Deberá redactarse un calendario intensivo a partir de segunda semana de noviembre.

Os resultados de este análisis de contexto serán os seguintes:

- **Informe evaluativo, por zonas e centros, do ámbito profesional, do profesorado e do alumnado.**
- **Rúbrica de análise, para cada centro, das características actuais: das administrativas, académicas e especialidades, profesorado, materiais, etc.**
- **Proposta de implantación realizada polo anterior equipo do Departamento.**
- **Informe evaluativo sobre as visitas realizadas os centros. Situación, problemas e necesidades detectadas.**

Logo de rematada esta fase, completarse a visión de consorcio con outras reunións que poidan realizarse con responsables doutras administracións educativas, outras acentos sociais ou económicos e no seo do Consello Superior de Formación Profesional de Navarra.

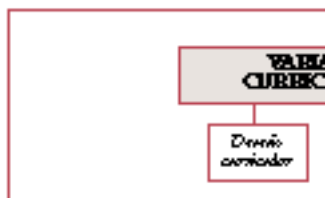
Os principios estruturais que deben inspirar este proceso, como se trata no outro lugar, son:

1. **Fundamentación e sistematización na toma de decisións**
2. **Colaboración e participación**
 - * Acentos económicos e sociais
 - * Centros educativos
 - * Diferentes servizos do Departamento
 - * Outros departamentos do G. N.
3. **Preparación.** Cando se propón ou decide algo han terse previsto todos os recursos e elidos los recursos necesarios para a súa total realización.

FLEXIBILIDADE

A nova formación profesional supón un certo grao de innovación educativa que obriga os centros a cambiar algunhas prácticas profesionais, a innovación de organizacións ou a redacción de novos programas docentes. Para percorrer a distancia que separa o novo do antigo (ata da actual e que hai que alender), a Administración educativa ha de atender as demandas que teñenicamente se lle fan: apoiar o centro na realización das prácticas do alumnado en empresas, impulsar apoios curriculares para o desenvolvemento de ciclos formativos, financiar acollidamente os recursos materiais necesarios, ofrecer posibilidade de formacións acordas coas necesidades do profesorado, negociar sistemas de calificación e concertados, etc.

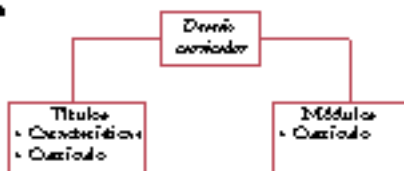
A flexibilidade do sistema educativo e dos acentos externos será un requisito importante, xunto coa decidida e honesta colaboración de todos.



Diseño curricular

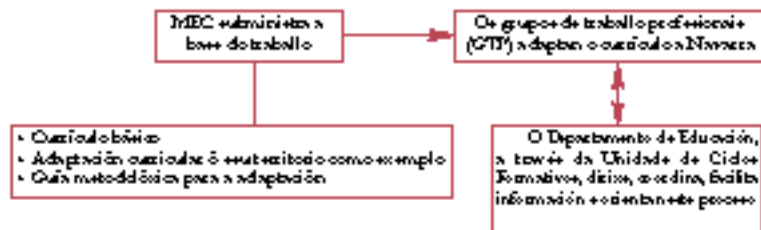
O diseño das actividades dos cursos formativos é competencia das administracións educativas. O Estado fixo as directrices básicas de cada título e as comunidades autónomas adaptan e realizan as decisións segundo as suas necesidades. Nesta situación, en Galicia, o diseño do ensino dos títulos de grao medio e superior que se van implantar en Navarra. O longo de 1997 vai realizando este proceso.

Campos de actuación



Organización do traballo

A adaptación dos títulos á área formativa e o través das correspondentes direccións académicas fóronse a cabo mediante a unha metodoloxía de traballo sistemática e controlada. A realización deste traballo, que vai facéndose en Navarra, así se formaliza segundo o seguinte modelo organizativo:



Productos

- Diseño curricular dos títulos
- Formación do profesorado que realiza este proceso
- Negocios coas administracións educativas nos diferentes territorios profesionais.
- Analizar a posibilidade de ensinar estudos profesionais de preparación do mercado a entidades especializadas.

MACIEN PROFESIONAL EN NEZARBA

0 de outubro de 1996)

OBJETIVOS

Desenvolver este conteúdo

Desenvolvermos lo esencial:

0 desenvolvimento acadêmico é o instrumento fundamental para que os centros tenham êxito na educação. A programação de aula para cada módulo e a avaliação para o aluno são duas tarefas prioritárias do trabalho docente.

Um dos conteúdos mais importantes que terão os professores é de preparação de tipos de materiais.

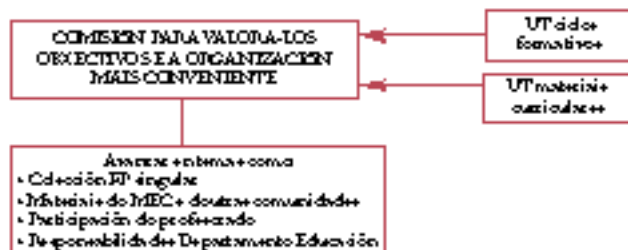
A elaboração, segundo alguns administradores de material didático, de algumas especialidades, não consideram a edição de publicações para muitos módulos. Se operam materiais para módulos temáticos, por exemplo, formação e orientação laboral (FOL).

Campos de actuación



Organización do traballo

A organización do traballo que se vai desenvolver neste campo de actuación góstrase por definir o papel da Administración educativa, profesorado e familias, neste proceso. A proposta sería a seguinte:



Productos

- Proceso de elaboración de materiais curriculares: estrutura, organización, custos, etc.



Análisis de gastos

El punto de partida de una evaluación de formación profesional según algunas necesidades que surgen de datos de inversión. La decisión de planificación tiene que tener en cuenta tanto análisis de gastos. Un día compramos que a la administración educativa ha adquirido y que hace un estudio socio-económico que acompaña a decisión que se toman. Por ejemplo, nos interesa saber que a un centro público se le autoriza en gestión en dicho formación que requiere un investimento en equipamiento e una gestión particular para a más completo; así bien, que se le permite a un centro concertado un determinado ciclo que se tienen previsto este gastos.

Categorías de actividades



Organización de trabajo

Se define a continuación de cada ciclo establecer un día o técnicas o parte de cada parte formar un estudio de necesidades. La evaluación económica dentro marcadamente debe hacerse contrastando lo que hay o antes de tener la demanda por dentro de ciclo. Un día podría entrar en organizativa o podría ser:



Productos

- Especificación técnica + valoración económica + equipamiento + gastos de funcionamiento
- Valoración económica de todos los gastos asociados a implantación. Ligado a m.p.a.
 1. Obras constructivas de construcción, rehabilitación o ampliación.
 2. Equipamiento complementario no disponible para el funcionamiento del ciclo.
 3. Inicialización o actualizaciones + publicaciones.
 4. Análisis de gastos asociados a alumnos (bechas + becas) + profesorado (salarios, aparcamiento).
 5. Conceptos + subvenciones.

MACIEN PROFESIONAL EN NEZARBA

0 de outubro de 1996)



Análise do financiamento

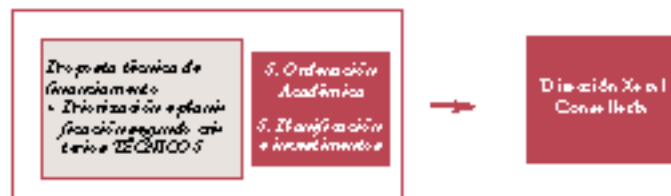
O estudo de financiamento ha focar de seis aspectos: a) análise do custo associado à implantação. O compromisso da administração pública para financiar todo o projeto, através de fontes de financiamento complementares às fontes públicas e a planificação do custo, tendo em conta que estudos de custo intermédios e complexos.

Campos de actuação



Organização do trabalho

O compromisso de trabalho técnico de preparação de projeto e elaboração de propostas relacionadas ao priorização de certos investimentos, a realização de concursos ou licitação de serviços de acordo com investimentos e técnicas de avaliação e critérios que servem de suporte técnico de implantação.



Produtos

- Análise dos problemas ligados à financiamento.
- Proposta técnica de planificação do custo e a implantação. Etc.
- Estudo de fontes complementares de financiamento.
 1. União Europeia
 2. Outros organismos, instituições e empresas
 3. Dotação de serviços públicos



Ámbito social

Os principios máis básicos na elaboración do mapa da formación profesional rindon o esforzo e compromiso de todos, así como implicación no desenvolvemento da formación profesional en Galicia.

Campos de actuación

Organización do traballo

O desenvolvemento de traballos sociais que se propoñen neste proceso de implantación requiren a participación activa dos centros sociais nos diferentes niveis de decisión e acción. O marco de colaboración debería establecerse en cada caso; e, por de todo, poderían contemplarse os seguintes niveis de implicación:

<p>Nivel elemental Participación activa en reunións de traballo con enfoque informativo-consultivo</p>	<p>Exemplo Información e Consello sobre decisións legais e efectos de programas de garantía máis e máis amplo a nivel de locais municipais para o desenvolvemento de certas actividades durante</p>
<p>Nivel medio Contribución con acción de persoas non totalmente definidas e participación no seu desenvolvemento</p>	<p>Exemplo A partir da definición da necesidade dentro certo ámbito orgánico e funcional voluntario de profesores, a asociación e accións propostas en reunións para aplicar que garanta a calidade do ensino, a transparencia e a aceptación local.</p>
<p>Nivel alto A partir dunha acción de decisión da implantación, existe unha proposta totalmente desenvolvida</p>	<p>Exemplo Os consellos sociais elaboran un regulamento para a prestación de servizos profesionais de docencia e centros</p>

Produtos

- Cada un dos temas dos índices ou desenvolvementos, no ámbito de cada unidade, de traballo establecéndose a todo posible e propoñendo a colaboración no nivel que corresponde.

MACIEN PROFESIONAL EN NEZARBA

0 de outubro de 1996)

IS SOCIO- ECONÓMICAS

Carácter socio-
económico

Aviación académica

Os estudos académicos están presentes en todo o ámbito do Sistema Educativo, nos empregos, e mundo produtivo e non e máis tanto. É comprensible e lícito que nos etapas de estudos dirixidos a persoas específicas das actrices que se fan en centros teñan un carácter máis académico. Así mesmo, en estudos profesionlizadores e mesmo aqueles que pertencen certo proximidade ao mundo produtivo, han de manter estudos das áreas de ciencias e colaboración co contexto socio-económico próximo.

Campos de actuación



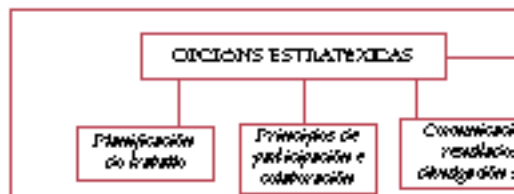
Organización do traballo

Como se propoñe no caso das actrices académicas, o proceso de colaboración deberá establecerse en cada caso con o seguinte nivel de implicación:

Nivel elemental Participación activa en reunións de traballo con enfoque informativo-consultivo	Exemplo: Información e non determinación previa sobre decisión ligada á oferta de certos servizos demandados e o de axudar dentro propoñer a hora de colaboración
Nivel medio Contribución concertada e planificada de persoas non totalmente definidas e participando no seu desenvolvemento	Exemplo: Determinado a ciencia profesional factible pero o non controlada con respecto aos estudos, non profesionais de traballo
Nivel alto Apartir dunha análise de situación de implantación, face unhas propostas totalmente desenvolvidas	Exemplo: Unha fundación, un centro de investigación, propia non profesional pero impartir algunhas actividades relacionadas co contexto de actuación profesional

Principios

- Cada un dos temas de acción ou desenvolvemento no ámbito de cada unidade debe abordarse establecendo posible proposta de colaboración no nivel que corresponde.
- Regulación de unidades de encontro educación+mpa en especificas posturas



PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- Partir de demandas e propostas elaboradas pola Administración Direcciónal da
- Análise e aprobacións decisivas co maior grao de consenso posible, pero sen chegar a consensos nos principios xerais de implantación
 - Intencional social: LOXSE
 - Responsabilidade de Administración por unha EP de calidade
 - Viabilidade práctica e económica
 - Capacidade de innovación
- Fomenta a colaboración interdepartamental do Goberno de Navarra e a participación activa dos agentes sociais.
- Elaboración de modelos de actuación e proxectos de apoio á implantación con fin de actividades formativas e programas de garantía social.
- Toma de decisións inmediatas baixo o principio de seriedade e co soporte de criterios razoablemente contrastados.

MODELO PROCESO

A grandes trazo, o proceso de o seguinte proceso:

ANTECEDENTES

VARIABLES QUE INFLUEN

PROPUESTA TÉCNICA DEMANDA

Partir das seguintes variables en **MOI** e **MERCADO LABORAL**. O interviniente **COMIENZO**, e como dependente. E o programa e.

PLANIFICACION DO TRABAÑO

- 1ª Fase: Do 15 de novembro, desenvolvemento do presente modelo de implantación e resolución da problemática
- 2ª Fase: Do 15 de novembro a 15 de decembro, creación de instrumentos de planificación. Traxectoria de contacto con centros locais de formacións profesionais.
- 3ª Fase: Antes de finalizar o ano, primeiro contacto co Consello Superior de EP, presentación análise e se é o caso, a
- 4ª Fase: A finais de 1997. Desenvolvemento de proxectos e primeiro pagado de decisións: oferta para o curso 1998
- 5ª Fase: Desde o inicio de implantación, coordinación de accións e desenvolvemento do proxecto a curto prazo

PARTICIPACION E COLABORACION

Debe darse un lugar a opinións que o factor máis determinante do éxito ou fracaso é a que implica a participación. Por iso, o criterio de participación e colaboración ha de considerarse como opción estratéxica de maior importancia local na implantación de formacións profesionais, sociais e económicas de maior calidade para Navarra. Estes son:

- Entre as institucións educativas. Un dos principios xerais de implantación é responder ao mercado social
- Con centros educativos e entidades relacionadas con formacións profesionais. Durante o curso de formación.
- Con asociacións, fundacións e consorcios empresariais. Un dos puntos clave do actual modelo de EP é a relación
- Con administracións locais e outros servizos e departamentos do Goberno de Navarra.

COMUNICACION E RESULTADOS

- Proxecto de acompañamento de apoio á implantación de formacións profesionais. Realizado por expertos.

REACCIÓN DEL RESPONSALE EN MEDICINA

0 de outubro de 1996)

METODOLOGÍA DE TRABAJO

de de
se
social

AL DE DECISION

oñes pódese considerar segundo

Contexto

Variábeis inherentes ó sistema
Variábeis extrínsecas ó sistema

Criterios

laboración dun mepe VIVO
para a FP e GS en Galicia

tema e fundamentación: ALGUNHA
consideración á luz da variábel
sistema de variábeis
de G.S. variábel SOCIAL

ORGANIZACIÓN XERAL DO TRABAJO

O Departamento de Educación, a través do Servizo de Ordenación Académica, establece os criterios institucionais, coordina o proceso de implantación de formación profesional e elabora propostas técnicas para facilitar a toma de decisións nos diferentes niveis e nos cidadáns implicados.

O desenvolvemento do traballo baséase sobre as estruturas organizativas existentes de entidades e institucións. Excepcionalmente creáranse algunhas unidades de encontro provisionais: comités, seminarios, reunións ou grupos de traballo.

A referencia e o servizo de cada unha das Loxes e proxectos emprendidos será dado por un 'nicho' no presente desenvolvemento do proceso de implantación. Existe, en certo modo, unha superestructura que unha entidades e organiza convenientemente o traballo de distintas persoas, empresas, asembleas sociais e institucións as opinións metodolóxicas e estruturais propostas.

Elaboración no Departamento de Educación. Contraste interno das propostas técnicas: viaja de actuacións aos
os, institucións e asembleas sociais implicadas. Presentación de propostas: primeira aproximación á posibilidade de enco-

ntación de temas de traballo e métodos de decisión. Acordos de colaboración para o desenvolvemento en
1994

(do curso) e medio prazo (planificación do traballo para o curso 1997/98).

a formación profesional é a decisión e a mesma colaboración de distintas persoas e institucións que participan nel e pro-
O punto de encontro desta colaboración non se pode considerar como lugar de coincidencia de intereses ou puntos de
dos de encontro serán os seguintes:

da LOXSE. Contrastar ideas e buscar apoios no MEC e nas administracións autonómicas. En novembro de 1996.

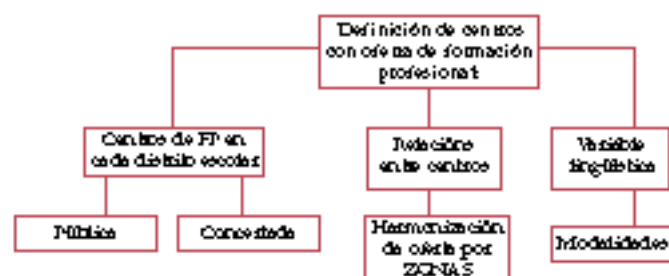
ación no ámbito do traballo, para a realización de reunións e como fonte de emprego.



Navarra

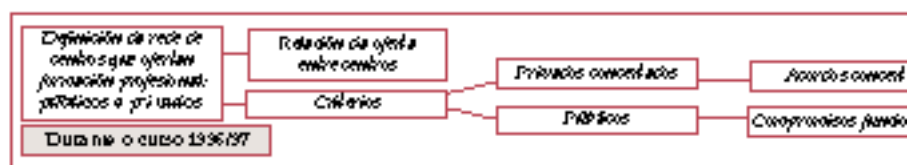
La localización de centros en geografía humana, con ciertos aspectos que influyen en proceso de implantación de centros en cuenta. No es por razones de contenido productivo, sino por cuestiones estrictamente geográficas concern de organización e instalaciones físicas.

Campos de actuación



Organización de trabajo

Durante el curso 1986/87, el Departamento centrarse a todos centros educativos públicos e privados para que oferten formación profesional. Mediante convenio, con independencia de programas regulares que ya están en marcha, se está definiendo a raíz de la decisión formal de programas de garantía social. A partir de este punto, en el segundo curso, debe asegurarse a oferta e dar a los procedimientos administrativos y los que se a priori en cualquier nuevo enseñanza en centros públicos e p.

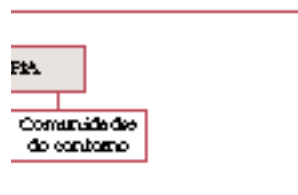


Productos

- Lista de centros públicos e privados que van a ofrecer cursos de formación profesional y programas de garantía social.
- Mapa de distribución geográfica de centros en Navarra: por distritos educativos y por zonas socioeconómicas.
- Asignación a cada programa-ciclo-familia de un ámbito de influencia: DISTRITO-ZONA-COMUNIDAD.
- Establecimiento de criterios para la proposición de ciclos a centros educativos del mismo distrito o de modalidades lingüísticas.

ACCION INVESTIGATIVA EN MEDIO

1 de outubro de 1996)



ções, devem ser
bracões de centros, sites

trava a site oferta de formação
centros que não realizar ofer-
conceda para o caso 1997/98
tra dos concertados.

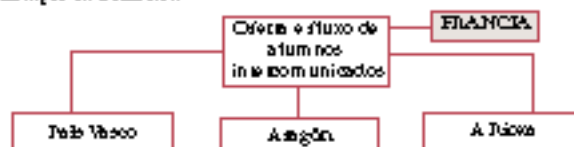


ótimas.
MDE.
mesma zona.

Comunidades do contorno

A oferta de formação profissional das comunidades limítrofes com a Navarra deve ser feita em conta na implantação de ciclos e programas. Adicional dos conteúdos de escolarização entre comunidades, deve ser feita em conta a racionalização da oferta.

Campos de actuación



Organización do traballo

O estudo e as propostas derivan das necesidades de coordinación con outras comunidades xa se ven facendo nos últimos meses. As fases de estudo serán, primeiro entre dúas:

Localización dos fluxos de alumnos que entran de outras de Navarra: no presente e no futuro

Contraste de mapas de ofertas de ciclos e programas en zonas limítrofes. Harmonización

Produtos

- Estudio da oferta en todas as zonas de alumnos zona
- Creación de mapas e ciclos das localidades próximas doutras comunidades. Análise comparativa coa oferta propia



Análisis de factibilidad

Tiene definido o asignado como un de los factores determinantes en la planificación de ciclos e programas. A escala, como servicio, debe ser claro a quién debe atender:

- O conjunto de alumnos que acude a ella
- O de pedimentos de mano de obra y cualificada del mundo del trabajo

Campos de actuación



Organización de trabajo

Para la realización de un estudio completo de esta variable son necesarias dos tareas complementarias:

1. Revisión de factibilidad de alumnos en los diferentes centros e en distintos niveles educativos.
2. Estudios, concretamente en el Departamento de Industria, Comercio, Turismo e Trabajo, a respecto de los centros educativos de FP: los requisitos de formación continua e ocupacional. La primera tarea e imprescindible es la que se hace un trabajo en el adecuado de datos disponibles en el Departamento.

Para la segunda tarea hay que realizar contactos con el departamento de Industria, Comercio, Turismo e Trabajo para coordinar e hacer contacto o ir a la formación de los datos departamentales. Estos contactos se encierran durante o caso 1997/98 para contactar la formación de datos, como mínimo:

- * Criterios para ofrecer la formación profesional financiada por la UE nos centros educativos.
- * Explorar las posibilidades de financiación. Criterios.

Productos

- Análisis de alumnos por distritos e cursos. Evolución futura. Estabilización.
- Análisis de alumnos de cada zona por especialidades e cursos.
- Estudio de oferta de formación profesional continua e ocupacional

O finalidad de datos para un que sigue. Maserra nos pero, si nos de trabajo

Campos de ac

Estos trabajos: hipótesis / enfoque: sistematización de com

Organización

O estudio de formación por los datos a un o 15 % de los datos de FP.

A tarea, no se dice e o aceptar

Productos

- Cualificación

A revisión educativa. Esta l des 6 años, con series. Por ese grupo 1

• Campos de ac

Objetivo

SELECCIÓN DE ALUMNOS EN NECESARIA

10 de outubro de 1996)



Huella del alumnado

en el sistema secundario obligatorio e o facultativo, os alumnos debían elixir entre varias alternativas posibles. Algunhas (por causas programadas de garantía social) ou ciclos formativos. Distingúense países europeos a porcentaxe de alumnos e estu-dios de formación profesional superior é superior á 60 % (por exemplo en Irlanda ata 80 %), mentres que en España a porcentaxe se sitúa arredor do 35 % (1996/97). Por do tanto, o estudio dos fluxos sta de partir da situación actual e po-dería formularse un proxecto para facer máis afofada en EP e respecto do equilibrio existente: o tamaño da oferta, sobre todo, profesional e cualificación no nivel técnico e vocación. A clasificación de universidades española ten como que ver coa estrutura dos fluxos do alumnado.

Situación

Os datos tipolóxicos de fluxos para cualificacións posibles oferta de estudos nas diferentes zonas e distritos de Navarra. Esta vez coa elección voluntaria de ciclos formativos e programas de garantía social, como de opcións forzas desvío á incorporarse estudos superiores (reflexo).



do traballo

Os fluxos de traballo interno para o que se ten unha hipótese razoable: cada titulación que convida a estudos de 3 anos é utilizada, en primeira opción, polo 20 % dos titula-dos. As opcións alternativas supoñen o 20 % dos mozo-ros novos que iniciaron estudos con os poderían entrar. Finalmente, ataca que es é un factor descoñecido, calculase que nos de cada ciclo procede do mundo do traballo. Con es a hipótese sitúase como 50% do alumnado dentro de esta

tipolóxicos cursos, será utilizar ou cualificación anterior hipótese. O resto o tempo, a un plan de estudos de ensinanza de cá-culo máis de campañas de formación de aforfada deo d'estrán a súa oferta neste factor.

do número de ciclos e de programas en cada curso e curso e en cada distrito.

Tipología do alumnado

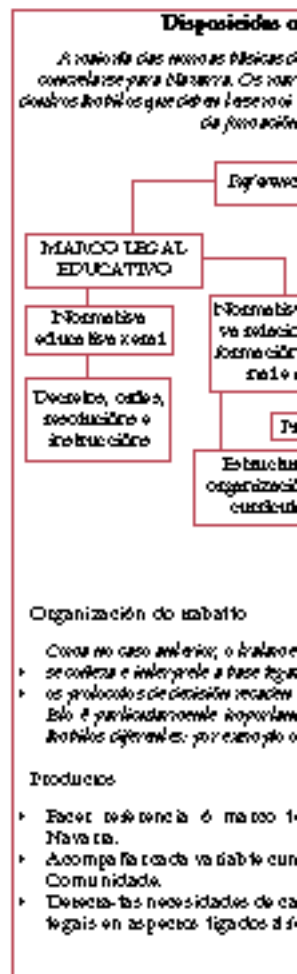
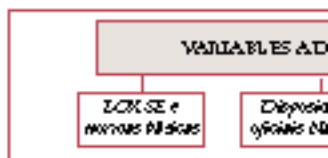
As características de cada alumno pode influir no enfoque das ensinanzas ou, incluso, na propia oferta. A hipótese está relacionada coa súa idade e fracción, xunto coa súa carreira. Por outro lado, as especializacións asociadas independencias das condicións de acceso posibles e as políticas de orientación académica e profesional, deben terse no co-nto, a oferta exclusiva de programas de garantía social de tipo industrial decaerá en inferioridade de condicións no social determinación: o das a para que non teral en ESO e que non desexan declararse a profesionais industriais.

Situación

equilibrio de, no distrito, de ensinanzas variadas que atenden as diferenzas de capacidade e intereses.

MODELO DE IMPLANTACIÓN

(Principio base nº 3)



MACRO PROFESIONAL EN NEZARBA

0 de outubro de 1996)



Min. RURA

deben adaptarse, desenvolverse e os administracións educativas ou en conta o proceso de implantación profesional.



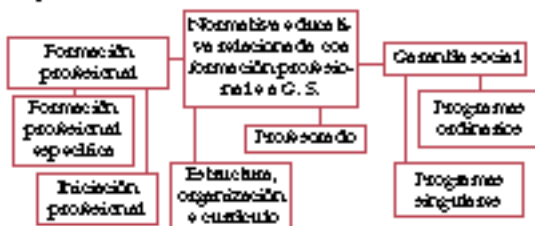
esto desta variable ocorre que: l na forma de cada decisión, agudas decisións legais que inflúen le nas decisións nas que interveñen: laboral e o educativo.

legal educativo específico para a referencia legal de ámbito de ámbito ou creación de normativas formación profesional.

Normativa necesaria

A aplicación e o desenvolvemento de calquera lei require un proceso administrativo de acordo coa lei legal. Deben existir normas, disposicións, ordes, etc., que realicen e concreten cada un dos artigos da lei.

Campos de actuación



Organización do traballo

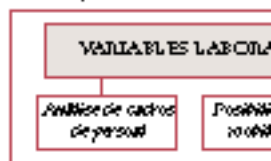
Neste caso, a tarefa consistirá en elaborar desenvolvemento normativo específico ligado ó proceso de implantación de formación profesional en Nezarba.

Da análise de certas variables surgirá unha serie de necesidades ou tarefas legais que haberá que resolver. A súa organización durante situacións anómalas no marco administrativo derivado de LOFSE supón resolver nos seguintes problemas legais.

A planificación desta tarefa realízase cando a aplicación do novo modelo educativo e segundo os lexis ordinarios (non vincent): Poderá circular de curso de curso, ordes de implantación anticipada, ordes de avaliación, autorización de centros, adscrición de profesorado ás distintas especialidades, etc.

Produtos

- Regulación do Programa de Títulos Profesionais no marco da garraría social.
- Regulación das autorizacións e subvencións a centros de G.S. e EP de forma definitiva.
- Regulación do marco laboral do profesorado na LOFSE e de forma definitiva e consensuada.
- Producidas normas legais para o desenvolvemento de labores de mas estruturas, curriculares e organizativas: novas funcións do profesorado, novas unidades organizativas, e mas relacionados co currículo (avaliación, programación, etc).



Análisis de cuadros de personal

El área que muestra primero la forma de decisiones más se considere como variable independiente o predefinida, si que debe ser un dos niveles de estudio prioritarios. La implementación de nuevas estructuras requiere la participación activa de los profesores implicados; para esto, han analizado los posibles problemas laborales e elaborar soluciones negociadas que, no sólo atiendan las necesidades de cuadros y programas, sino que sirvan para aumentar la asociación profesional que promueva o cambie.

Campos de actuación



Organización de trabajo

Nuestra misión continúa de digna de centros de formación profesional. Es el deber, en sus condiciones, la actividad e o trabajo de todos los profesores que desempeñen o sea realizar saber profesional e científico. Desde momentos de cambio es muy importante lograr una participación conjunta Administración educativa-profesora (organizaciones sindicales) sobre el ser de approval a la reforma educativa para mejorar la calidad de formación profesional en Navarra. O trabajo relaciona do en a definición e evolución dos cuadros de personal que será planificada de modo siguiente:

Curso 2023/24

- Estudio de cuadros actual
- Carubística
- Proyección futura

Curso 2024/25

- Consección en detalle dos cuadros de personal
- Formulación de hipótesis de cuadro cambio a centro

Cursos siguientes:

- Estudio de evolución de materias
- Proceso implementación
- Adquisición especialidades e movilidad de voluntades
- Emprego público

Produce

- Análisis do profesorado de EI, existente en Navarra: Corp./Especial/Situac
- Análisis do profesorado de cada centro.
- Estudios das necesidades de personal para partir da implementación. Dinámica.

O diseño de los cuadros, como elemento vital, a actividades especializadas, e

- Una mejora: no puede ser
- Una mejora
- Una mejora socialización

Campos de actuación

Organización

O estudio de personal que requir

Produce

- Proceso par

Osmos más

Campos de actuación

A formación socialización es

Organización

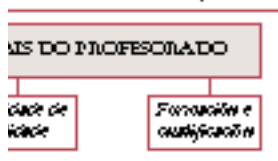
Durante de las acciones que se

Produce

- Plan de For
- Modelo de s

EVOLUCIÓN DEL PROFESIONAL EN PORTUGAL

0 de outubro de 1996)



Possibilidades de mobilidade profissional

As funções profissionais implicam a resolução de conflitos e rotinas. Adicionalmente, a resolução e a planificação dos novos cursos programados é longo do tempo é algo que faz parte de novas ordenações de funções profissionais. Desde este ponto de vista educacional e o professor tem acesso a este processo. A primeira, criando maiores oportunidades para o exercício de funções de corpo. O segundo, a ser incluído em rotinas rotineiras com a presença profissional dinâmica (como no caso dos professores de ensino de segundo grau).

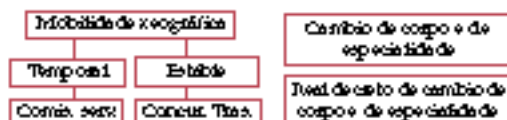
Esta é uma das possibilidades de mobilidade profissional do professorado, melhorando a qualidade do ensino oferecido pela administração educacional.

As possibilidades de mobilidade geográfica e profissional do professorado.

A transformação de atitudes, aumentando as suas possibilidades básicas e contribuindo a melhorar a situação de trabalho.

Situação

de trabalho seguinte:



de trabalho

A mobilidade geográfica faz-se a partir de um número limitado entre o quadro de pessoal do centro e as necessidades de um ou mais centros e programas. Esta situação leva que se faça conciliar com os Serviços de Inspeção e de Recursos Humanos para poder em qualquer momento avaliar os representantes sindicais.

A estabilização dos quadros de pessoal nos centros segundo as novas ordenações.

Formação e qualificação

Os profissionais incorporam conflitos que obrigam à atualização, em relação ao conhecimento, do professorado. E a administração educacional facilita este profissionalismo, como o seu acesso, e no sentido dos melhores cursos.

Situação

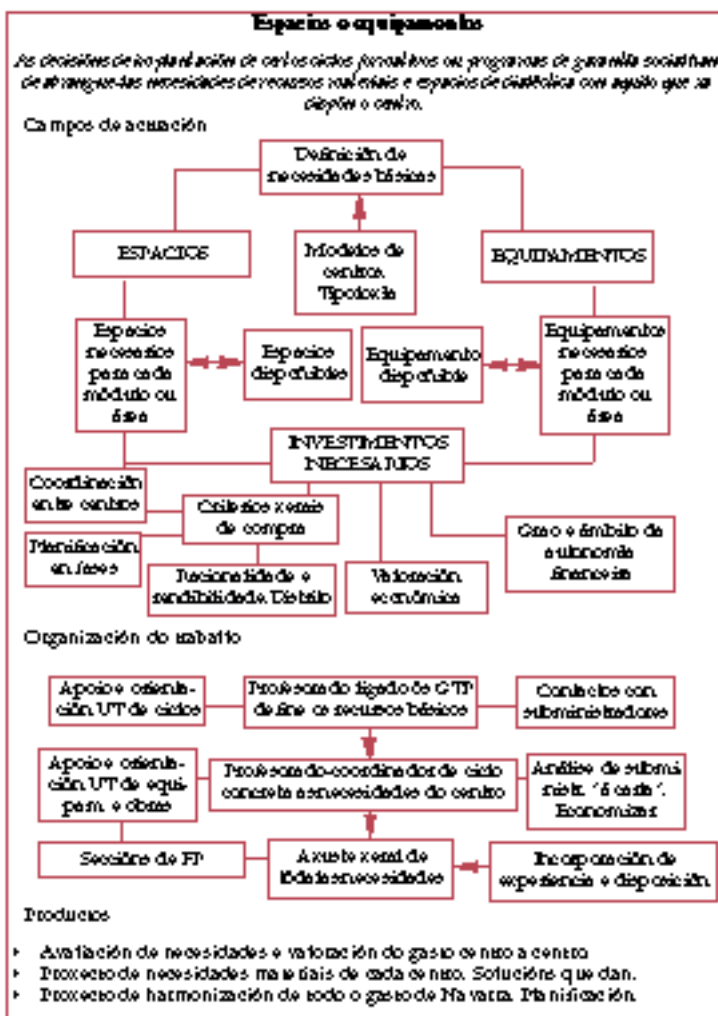
científica e técnica de funções especializadas no quadro de pessoal que compete cada professor e segundo as ordens de curso relevantes à luz da experiência dos últimos anos.

de trabalho

Em 1994/97, realizou-se um Plan de Formação do Professorado de EP em estrita dependência das decisões de implantação e das prioridades para o curso 1997/98. Adicionalmente, abordouse o currículo de funções e a atualização.

Situação do Professorado de Formação Profissional para o curso 1997/98.

Formação do professorado de formação profissional.



Os centros educativos con o mellor éxito.

Campos de actuación

Experiencia de nos outros lugares e de se un tempo

Experiencia na xestión organizativa do traballo ligado de novos ciclos

Formación de centros de traballo

Org

Organización de

Traballo con unhas condicións educativas

¿Que pódese facer como se organizan para a posta en marcha dun ciclo ou programa de GS?

Produce

- Definición de técnicas: insiti
- Proposta de organización coa variab

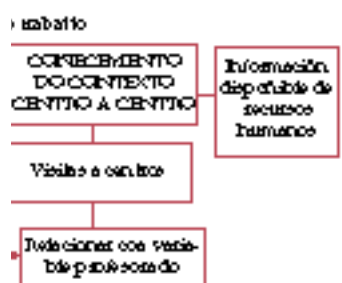
MACCIÓN EDUCACIONAL EN NEVADA

0 de outubro de 1996)



Exposición

Este es un importante recurso: a experiencia de la experiencia de profesorado e de resto de personal



publicaciones ligadas al tema de experiencia e profesional. Información con esta centro. Importante para el profesorado.

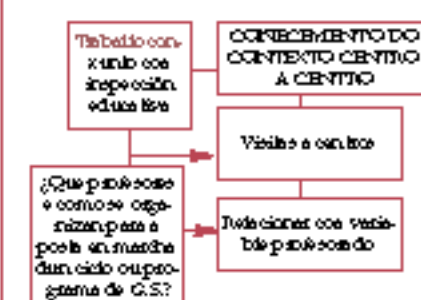
Título e disposición

Este aspecto es lo más importante, pero no por eso menos importante. Con la seguridad, a disposición e a latente con centro e con grupo de profesores ocupados en los procesos de trabajo en el proceso de nuevas enseñanzas.

Campos de actuación

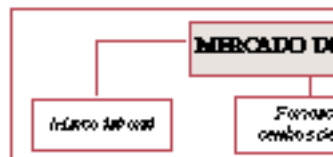


Organización de trabajo



Productos

- Intervención del Departamento, segundo a situación, con propuestas positivas: ayudar a organizar espacios, propuestas de comisión de servicios...



Mercado laboral

Orçamento do trabalho está evoluindo muito nas últimas décadas de forma acelerada: aparição e reorganização de ocupações e profissões, novas qualificações, novas modalidades de contratação, Mercado Único, incorporação da mulher à mão-de-obra, aumento da competitividade, reorganização das práticas organizacionais nas empresas, integração de variáveis ambientais e de saúde laboral, etc. Ante estes cambios, o sistema educativo deb e responder assim:

Campos de actuación

- Información legal
- Relacionar con variáveis administrativas
- Observación de tendencias
 - Locais
 - Bolsa de trabalho centro
 - Informes de associações e conselhos locais
 - Nacionais e internacionais
 - Estudos de organizações e instituições

Organización do traballo

Esta variável ten un carácter de iniciar procesos de decisión no que se leva en conta a fonte sociolaboral do contexto productivo e as novas tendencias que emerxen nel. Isto significa que nos procesos de toma de decisións de Administración educativa e dos centros se considera o marco laboral como un factor que debe prever en conta, non de xeito episódico senón sistemático. (En esta forma idócea nosos proponer para cada unha das variábeis traballadas neste modelo de implementación).

Produtos

- Desenvolvemento de criterios de decisión considerando o marco laboral e as súas tendencias como fonte de información e ideas.
- Xestión e material didáctico de apoio á profesión do.
- Apoio á profesión do no ámbito do módulo de Formación e orientación laboral. Elaboración do desexo administrativo que permita cumprir as prazas de especialidade e realización dun Plan de Formación axustado.

Formación en e

A nova formación profesional atinge cambios trascendentais a organización educativa. Un o feito de que os establecementos realicen traballo: en praxas, institucións

- Toma o alumno: Completar de o curso de formación profesional.
- Toma o empresa: Contribuír á súa formación, co curso de empresa, campaña e prestación de serv.
- Toma o centro: Validar de procesos pedagóxicos laborais dos cursos de formación profesional de o sistema de formación profesional e sociedade de forma ción profesional.

Campos de actuación

- Desenvolvemento de accións de apoio
 - Alumnos
 - Profesado
 - Empresas
- Intervención e formación.

Organización do traballo

O curso en candado e calidade de facerse pouco a pouco, garantía nos para as partes implicadas: Alumnos, e tutores cursos, a vista dos resultados estívor do centro, á base de institucións (plan de procesos interdisciplinarios con o rigor que se deb e explorando marcos profesionais

Produtos

- Formación e materiais de apoio do módulo FCT e monitor de c
- Continuar asinando con venic

RELACION ENTRE EL TRABAJO Y LA FORMACIÓN

0 de outubro de 1996)



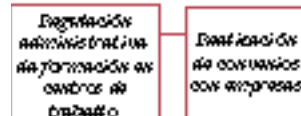
Trabalho em empresas

nas, como bem se sabe, propõem-se na organização didáctica e na do sistema de ensino, cada qual com as suas próprias características e políticas obrigatórias nos centros de ensino, organizações, etc. Isto significa:

de formação que atribua sentido ao seu

trabalho profissional do sector e estabelecer, visando o consenso de colaboração de interesses mútuos,

no educativo na sua constituição, nos e estabelecendo o consenso de cooperação e o sentido, incluindo de carácter de ensino e melhoria, na que logo de imediato



de formação em centros de trabalho deve ser feita com o intuito que sejam beneficiários tanto as empresas como os centros educativos. São prioridades e de actuação de a distância e outras modalidades. Destaca-se a importância da formação para a melhoria do ensino que é novo para alguns centros e

ção para professores e empregados de empresas, e com as empresas e organizações.

Formação profissional

A qualificação profissional e de formação profissional é a capacidade de qualificar um estudante para exercer uma profissão ou um trabalho e integrá-lo no mundo laboral. E de forma ilusória, produz-se no contexto produtivo, logo este deve ser tratado de forma singular:

Campos de acção

Desenvolver e regular as relações educação-em-presa nos diferentes níveis.

Fundamentação das decisões de implementação de ciclos formativos e DGS na sua relação ao contexto.

Contexto educativo

Administração educativa

Organização do trabalho

A relação intensa entre as empresas de formação profissional e o seu contexto produtivo não se pode fundamentar de qualquer modo. Há de se processar de trabalho de actividades e dos próprios centros educativos que se activam sucessivamente à acção de formação profissional durante o trabalho. Para tanto, estão a ser desenvolvidas as seguintes fases:

Fase 1: Curso 1396/97

- Completar o estudo sobre a disponibilidade das empresas para acolher alunos em FCT.
- Estudar a situação de emprego em Navarra por famílias profissionais e zonas.
- Analisar as tendências do mercado de trabalho.

Fase 2: Curso 1397/98

- Consolidar as relações entre empresa e centro.
- Promover a implementação de novas actividades nos centros para os cursos próximos, incluindo todos os temas ligados ao mercado de trabalho do contexto produtivo.
- Criar um catálogo de empresas.

Produtos

- Estudo da Câmara de Comércio sobre as empresas dispostas a colaborar na formação de alunos e professores.
- Sobre a situação de emprego actual por famílias e zonas.
- Análise das tendências do mercado de trabalho Informe INEVI.
- Preparar os modelos de relação em-presa-ven un adaptados a ciclos.
- Sistema de apoio para projectar a FCT e as relações ao contexto de seminários / documentos / cam-paña / con-venios dpo.

A NOVA FORMACIÓN PROFESIONAL NA COMUNIDADE VALENCIANA

Vicent Felip Monlleo
Comunidade Autónoma Valenciana

No momento actual afrontámo-lo reto que supón establecer e desenvolver unhas ensinanzas profesionais acordes coas necesidades da nosa comunidade, que sexan capaces de mellorar e participar no desenvolvemento do tecido productivo, xerando ó tempo unha política de emprego entre as persoas máis novas, brindándolle-la oportunidade, a través desta nova Formación Profesional, de adquiriren as destrezas e habilidades necesarias para poder inserirse nunha sociedade técnica, cuns avances e cambios tecnolóxicos constantes, dentro dun proceso de innovación e calidade. Hoxe ninguén dubida da función estratéxica da Formación Profesional na preparación e calidade do activo humano, que incide dun modo fundamental na mellora da competitividade das estruturas e dos procesos productivos, así como na adaptación das cualificacións profesionais ás necesidades do sistema productivo e do emprego, todo isto como instrumento clave de inserción profesional.

O feito de asumir estes novos conceptos da Formación Profesional, non só por parte da Administración educativa, senón tamén pola do profesorado e os

proprios centros, facilitará o labor para que pase de ser un texto legal a unha forma de facer nos centros.

Establecer unha Formación Profesional de calidade, en consonancia coas necesidades dos cidadáns e coas demandas dunha sociedade plural, avanzada e competitiva, non sería posible sen o esforzo que estes últimos anos levamos dedicando ó desenvolvemento e implantación anticipada desta nova Formación Profesional.

1. GRAO E RITMO DE IMPLANTACIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

O curso 1994/95 iniciouse ofrecendo 102 Ciclos Formativos e 43 módulos profesionais experimentais; no curso 1995/96 ampliouse a 36 o número de Ciclos Formativos ofertados e a 8 o de módulos profesionais. No curso 1996/97, coincidindo coa publicación da gran maioría de reais decretos que regulan os correspondentes títulos e currículos dos Formación Profesional específica, queda unicamente a oferta do módulo

profesional de nivel 3 de Biblioteconomía, Arquivística e Documentación, e amplíase en 88 o número de Ciclos Formativos.

Por último, neste curso 1997/98, houbo un aumento de 79 ciclos, o que sitúa a oferta nun total de 305 Ciclos Formativos tal e como se representa na táboa I.

Canto ó número de alumnos durante este curso 1997/98, o total dos que cursan Ciclos Formativos é de 12.187, dos cales 5082 seguen Ciclos Formativos de grao medio e 7105 alumnos sono de grao superior.

2. GRAO E RITMO DE IMPLANTACIÓN DOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL NA COMUNIDADE VALENCIANA

Pola orde do 22 de marzo de 1994 das Consellerías de Cultura, Educación e Ciencia e de Traballo e Asuntos Sociais (DOGV do 18 de maio), régúlanse os programas de garantía social durante o período de implantación anticipada do segundo ciclo da Educación Secundaria Obrigatoria, e establécense os seus obxectivos, os colectivos ós que se dirixen e as modalidades e actuación, atribuíndo ás Consellerías de Cultura, Educación e Ciencia e de Traballo e Asuntos Sociais a regulación dos diferentes programas.

Anualmente convócase unha orde de subvencións para o desenvolvemento de programas de garantía social (regulados pola citada do 22 de marzo de

1994) a entidades promotoras sen ánimo de lucro.

Os programas de garantía social iniciáronse no curso 1994/95, cun total de 101 programas en entidades públicas e en entidades sen ánimo de lucro. En 1995/96 ampliáronse a 42 os citados programas, e no curso 1996/97 xa había un total de 151 programas, dos cales 147 correspondían ós dados en entidades públicas e en entidades sen ánimo de lucro; ademais, por primeira vez se incorporaban 4 centros públicos de secundaria. Por último, neste curso 1997/98, hai un total de 151 programas dos cales 143 son en entidades públicas e entidades sen ánimo de lucro, e 8 en centros públicos de secundaria. O número actual de alumnos é de 1900.

3. DIFICULTADES QUE ISTO IMPLICA Á ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Ademais da implantación anticipada de Ciclos Formativos, de grao medio e superior, desde a Consellería púxose en marcha un proceso de desenvolvemento normativo da Formación Profesional, tanto nos aspectos de ordenación coma de catálogos de material para os ciclos, deseño de espazos formativos, materiais curriculares..., que han permiti-lo afianzamento destas ensinanzas e o seu óptimo desenvolvemento. Entre as accións efectuadas debemos destacar pola súa importancia:

a) Mapa escolar

b) Adscrición do profesorado ás novas especialidades da FP (1635/95).

c) Decreto polo que se establece a ordenación xeral das ensinanzas de Formación Profesional específica e directrices sobre os seus títulos.

d) Decreto do Goberno valenciano polo que se regula o réxime de contratación de profesores especialistas.

e) Orde da Consellería de Cultura, Educación e Ciencia pola que se establece a atribución docente en materias optativas do ESO.

f) Orde da Consellería de Cultura, Educación e Ciencia pola que se establecen as especialidades do corpo de profesores técnicos de FP que poden ensina-la área de tecnoloxía do ESO.

Todo o exposto para o desenvolvemento da Formación Profesional quedaría incompleto se non puxeramos unha énfase especial na formación do profesorado. Se non contamos cun profesorado actualizado nas novas técnicas utilizadas no sistema productivo (innovación, calidade...) e nas novas tecnoloxías que constantemente se incorporan ó mundo laboral e educativo, non se podería chegar á meta que temos marcada; aínda que a implantación fose maioritaria e aínda que os materiais didácticos dos centros fosen os máis innovadores, a maior ou menor calidade do sistema de formación está vinculada á cualificación do profesorado, máis ca a calquera outra variable.

A función do profesorado nas ensinanzas técnico-profesionais debe ir máis aló de ser mero transmisor de coñecementos. Cómpre que os docentes posúan un profundo coñecemento da realidade empresarial e productiva, xunto coa capacidade para detectaren as novas demandas formativas do contorno. Por todo isto, fíxose especial fincapé en forma-lo profesorado para que desenvolva a súa actividade en consonancia co novo contexto formativo.

A creación do Centro de Profesores Específico de FP, situado en Cheste —actualmente Centro de Formación, Innovación e Recursos Educativos (CEFIRE) de FPE—, dependente desta Consellería, que planifica e organiza a oferta formativa do profesorado de Formación Profesional en función das novas titulacións e adaptándoo ás necesidades de actualización tecnolóxico-práctica do profesorado, manifestouse como un instrumento eficaz á hora de ofrecer unha formación permanente do profesorado de Formación Profesional.

As accións máis importantes emprendidas pola Consellería de Cultura, Educación e Ciencia neste campo foron:

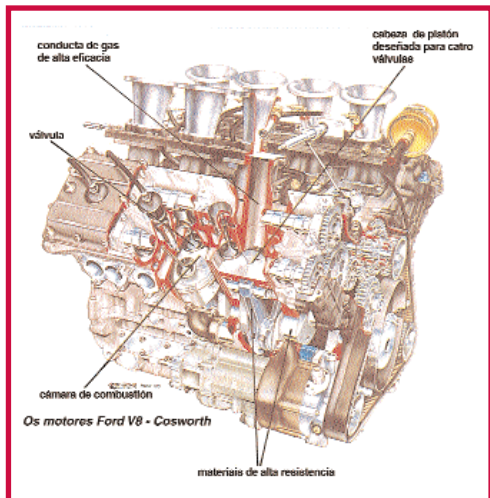
1. A organización de seminarios e a realización de cursos específicos de actualización tecnolóxico-práctica foron as actividades máis relevantes, se ben posibilitáron tamén a estancia de profesores en centros de traballo, co fin de actualizaren os seus coñecementos referidos á nova realidade da empresa, tanto no campo organizativo coma no tecnolóxico. Con este fin organizáronse:

- Cursos de actualización tecnolóxica encamiñados ós Ciclos Formativos que se foran anticipar no curso 1997/98, así como para completa-la formación dos xa implantados.
- Cursos de formación en empresas e institutos tecnolóxicos.
- Estancias de profesores en empresas da Comunidade Valenciana.
- Formación de profesores en empresas e institutos tecnolóxicos da Unión Europea.
- Cursos de Formación Permanente do Profesorado de FPE, relativos á adaptación e incorporación de novas tecnoloxías.

Na última oferta de cursos de perfeccionamento do profesorado de FP

(verán de 1997), realizáronse 134 cursos no desenvolvemento dos cales colaboraron as cámaras de comercio da Comunidade Valenciana, universidades, institutos tecnolóxicos e asociacións de investigación como AIDIMA, AIDICO e empresas destacadas da Comunidade como OMROM, FORD ESPAÑA, TELEFÓNICA, SEAT, etc., e foron atendidos máis de 1600 profesores.

Ademais dos cursos de perfeccionamento do profesorado de Formación Profesional ofertados polo Centro de Formación, Innovación e Recursos Educativos (CEFIRE) de FPE de Cheste, ofreceuse este ano por segunda vez a posibilidade de que o profesorado realice unha estadia nunha ou varias empresas para cubri-lo dobre obxectivo de achega-la FP á realidade laboral e de mellora-la súa calidade. No novo modelo de FP LOXSE, os alumnos deben realizar necesariamente un número determinado de horas en empresas, concretamente o módulo chamado formación en centros de traballo. Polo tanto, é coherente que o profesor tamén realice esas estancias e se actualice coas novas tecnoloxías e métodos dos procesos industriais. A esta segunda convocatoria (orde do 16 de maio de 1997, DOGV do 27-5-1997) concorreron 84 profesores de 34 centros educativos da Comunidade Valenciana que están actualmente (durante os meses de xullo e setembro) realizando estancias en 64 empresas da Comunidade, algunhas de relevancia, como por exemplo: RTVV, ÓSCAR MAYER, FORD ESPAÑA, OMROM, CONTINENTE, IBM, ORTOPRONO, REPSOL,



Ford é unha das empresas de automoción colaboradora co ensino de Formación Profesional na Comunidade Valenciana

BUTANO, AGUAS de VALENCIA, e institutos tecnolóxicos como AITEX, AIMPLAS e AINIA. Tamén están colaborando hospitais da rede pública dependentes da Consellería de Sanidade como o Hospital Dr. Peset de Valencia, Hospital Xeral de Alicante, Hospital Lluís Alcanyis de Xátiva. Hospital F. de Borja de Gandía, Hospital Verge dels Liris de Alcoi, Hospital Marina Alta de Denia e Hospital Vega Baja de Orihuela.

En xullo de 1996 realizáronse catro cursos de actualización tecnolóxica e coñecemento do sistema DUAL en Paderborn (Alemaña), que incluían prácticas en diferentes empresas, para 20 profesores de FPE, con resultado moi satisfactorio.

4. CARACTERÍSTICAS DAS RELACIÓNS ESCOLA-EMPRESA

Un aspecto que consideramos fundamental para o éxito deste novo concepto de Formación Profesional constitúeo, desde o noso punto de vista, o desenvolvemento e bo funcionamento do módulo de formación en centros de traballo (FCT).

A Consellería de Cultura, Educación e Ciencia é consciente de que as ensinanzas de Formación Profesional Regrada deben garantirlles ós alumnos unha formación e unha competencia profesional que lles permita afrontar con eficacia os cambios tecnolóxicos e lles facilite a inserción na vida activa e profesional.

A realización de prácticas de formación en empresas colaboradoras dos centros educativos convértese nun mecanismo imprescindible para conseguí-los obxectivos antes mencionados. Tanto é así que, na Formación Profesional Específica abranguida na LOXSE, se considera constitutivo de tódolos estudos que conducen a un título profesional unha formación en centros de traballo (FCT) que deixa de te-lo carácter voluntario das prácticas formativas en alternancia (PFA) da Formación Profesional da Lei xeral de educación de 1970.

As PFA empezan a ter unha importancia cuantitativa na Comunidade Valenciana a partir do curso escolar 1985/86, cando se puxo en marcha a primeira campaña de Formación en Alternancia, a raíz do asinamento do primeiro convenio da Generalitat valenciana co Ministerio de Traballo e Seguridade Social para a coordinación das políticas de emprego.

A evolución do número de alumnos que realizan este tipo de prácticas voluntarias foi constantemente en ascenso curso tras curso, pasando dos 1962 alumnos no curso 1985/86 ós 8300 do último curso 1996/97 (datos estimados, xa que as certificacións dos centros non se remiten ata a primeira decena de outubro).

Coa implantación da Formación Profesional específica da LOXSE, pasa a ser obrigatoria a realización do módulo de FCT. Realizaron este tipo de formación aproximadamente 3000 alumnos no curso 1996/97 (total FCT e PFA, 8300 alumnos).

Toda esta dinámica foi posible polo importante incremento da rede de empresas que colaboran cos centros educativos, onde os alumnos realizan a FCT ou PFA, rede que evolucionou das 900 empresas do curso 1985/86 ás 4800 do último curso 1996/97.

A Consellería de Cultura, Educación e Ciencia, consciente da importancia que a FCT e as PFA teñen na Formación Profesional Regrada, foi incrementando ano tras ano as accións de difusión e promoción, así como as dotacións orzamentarias con incidencia no proceso.

Respecto ás accións de difusión e promoción, asináronse convenios de colaboración coas cámaras oficiais de comercio e con asociacións empresariais para, entre outras cousas, facer chegar ó tecido empresarial a necesidade da súa participación no proceso, dadas as vantaxes que para a empresa e para os futuros profesionais máis novos supón unha acción coordinada entre o mundo productivo e o educativo.

Paralelamente, a difusión e promoción tamén está a realizarse desde os propios institutos, a través de profesores-tutores de prácticas e coordinadores de Ciclos Formativos ós que se lles asigna un número de horas lectivas para incrementar e dar maior calidade á rede de empresas colaboradoras de cada instituto e para o seguimento da dita información.

Coa colaboración das cámaras de comercio realízanse xornadas de información-formación dirixidas a instructores e responsables de recursos humanos

das empresas. Tamén se elaborou un *Manual del instructor de FCT* e mais un tríptico con información xeral sobre a FCT que se distribuíu entre as empresas.

Antes do inicio de cada curso escolar, a Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa e Política Lingüística establece por resolución as instrucións para a realización da FCT e as PFA para o curso que son amplamente difundidas; ademais, realízanse xornadas informativas cos profesores implicados directamente no proceso.

Cabería mencionar tamén que desde hai catro cursos a Consellería promove a realización de PFA en empresas de países da Unión Europea, financiando proxectos presentados polos centros educativos e complementando accións similares incluídas no Proxecto para a Formación Profesional- LEONARDO DA VINCI. No ano 1993 foron 131 alumnos e 19 profesores os que en catro países da Unión Europea realizaron 1572 días de prácticas formativas; no ano actual, pasaron a ser 371 alumnos, 45 profesores e 5388 días de prácticas en seis países.

Amais do financiamento implícito nas horas lectivas do profesorado dedicado á coordinación da FCT e das PFA en cada instituto e da levada a cabo desde os servicios centrais e direccións territoriais, a asignación orzamentaria explícita para este tipo de accións concrétese en:

1. Cobertura dun seguro de accidentes e responsabilidade civil para tódolos alumnos de centros públicos e privados concertados que realicen FCT ou PFA.

2. Asignacións por gastos extraordinarios de funcionamento, subvencións para a realización de proxectos de PFA en países da Unión Europea.

3. Axudas e subvencións a empresas e alumnos para a realización de FCT e PFA na Comunidade Valenciana.

4. Subvencións para convenios coas cámaras oficiais de comercio.

CONVENIOS CON INSTITUCIÓN, EMPRESAS E FEDERACIÓN EMPRESARIAIS

Estamos desenvolvendo unha intensa actividade no achegamento da FP ó medio empresarial da nosa comunidade, co fin de irmos incorporando e transvasando ó sistema educativo as novas aplicacións tecnolóxicas que se producen día a día, a través do asinamento de convenios de colaboración entre as ditas federacións ou asociacións empresariais. Atópanse en pleno desenvolvemento neste curso, o convenio coa Federación Empresarial da Construcción, que colabora no desenvolvemento do Ciclo de Técnico en Obras de Albanelería; coa Federación Metalúrxica Valenciana, que colabora no Ciclo de Técnico en Recubrimiento de Superficies Metálicas; coa Asociación de Investigación da Industria Téxtil (AITEX), que participa na formación dos alumnos dos Ciclos Formativos da familia téxtil e os alumnos de deseño de EAOA de Alcoi; AIJU (Asociación de Investigación da Industria do Xoguete, conexas e afíns) colabora na formación dos alumnos da Escola de Artes de Alcoi.



Desde o sinxelo cabaliño de madeira romano, pasando polo cabaliño de cartón policromado ata os actuais xoguetes de fabricación automatizada, o xoguete persiste

Tamén ó longo dos cursos 1995/96 e 1996/97 se abría unha ampla colaboración cos hospitais do Servicio Valenciano de Saúde, que desempeñaron un labor importante na formación do profesorado de FPE da rama sanitaria, e coas universidades da nosa comunidade, tanto no aspecto da transmisión de cursos de formación e actualización tecnolóxica como na colaboración na formación dos nosos alumnos de FP (a Facultade de Odontoloxía participa na formación dos alumnos de FP2 Hixienista Dental; a Facultade de Farmacia na formación para o profesorado que vai ensina-lo ciclo formativo de T. S. en Dietética, etc.).

A Universidade Politécnica de Valencia colaborou na realización de diversos cursos de especialización para o profesorado de FPE, no eido das novas tecnoloxías e a innovación (Autómatas Programables, Mantemento Industrial, Comunicacións e Redes Locais, Didáctica dos Sistemas de Control Industrial...).

Así mesmo, realizáronse convenios cos institutos tecnolóxicos AIMME

(Asociación de Investigación da Industria Metalmeccánica, afíns e conexas), AIMPLAS (Asociación de Investigación de Materiais Plásticos), AIDIMA (Asociación de Investigación e Desenvolvemento na Industria do Moble e Afíns) para acorda-la súa colaboración na realización de prácticas formativas dos alumnos nas súas instalacións, a colaboración en cursos de reciclaxe para os profesores de FP, así como para o asesoramento técnico e a cooperación no desenvolvemento dos Ciclos Formativos e na elaboración dos deseños curriculares destes.

Cóntase tamén coa participación de empresas destacadas da Comunidade Valenciana como FORD ESPAÑA S. A., TELEFÓNICA, OMROM..., que nos seus centros de formación ofrecen cursos de tecnoloxía avanzada como son: programación de servosistemas, calidade total, aplicacións da robótica industrial...

Todo cun obxectivo común: mello-ra-la calidade da función docente e da Formación Profesional.



FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	IMPLANTACIÓN (CURSO 1997/98)
ACTIVIDADES AGRARIAS	T. en xardinería	0
	T. en traballos forestais e conservación do medio natural	0
	T. en explotacións agrarias intensivas	1
	T. S. en xestión e organización de empresas agropecuarias	0
	T. S. en xestión e organización de recursos naturais	0
ACTIVIDADES FÍSICAS E DEPORTIVAS	T. en conducción de actividades físico-deportivas no medio natural	0
	T. S. en animación de actividades físico-deportivas	4
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUEIRAS	T. en mergullo a media profundidade	0
	T. en operacións de control e mnto. de máquinas e instalac. do buque	0
	T. en pesca e transporte marítimo	0
	T. S. en navegación, pesca e transporte marítimo	0
	T. S. en supervisión e control de máquinas e instalacións do buque	0
ADMINISTRACIÓN	T. en xestión administrativa	34
	T. S. en administración e finanzas	31
	T. S. en secretariado	7
ARTES GRÁFICAS	T. en impresión en artes gráficas	0
	T. en preimpresión en artes gráficas	0
	T. S. en deseño e produción editorial	0
	T. S. en produción en industrias de artes gráficas	0
COMERCIO E MERCADOTECNIA	T. en comercio	17
	T. S. en comercio internacional	8
	T. S. en xestión comercial e mercadotecnia	5
	T. S. en xestión do transporte	2
	T. S. en servizos ó consumidor	2
COMUNICACIÓN IMAXE E SON	T. en laboratorio de imaxe	0
	T. S. en imaxe	1
	T. S. en produción de audiovisuais, radio e espectáculos	0
	T. S. en realización de audiovisuais e espectáculos	1
	T. S. en son	0
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	T. en acabados de construción	0
	T. en obras de albanería	1
	T. S. en desenvolvemento de proxectos urbanísticos e operacións topográficas	2

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	IMPLANTACIÓN (CURSO 1997/98)
EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL	T. S. en desenvolvemento e aplicación de proxectos de construción	6
	T. S. en realización e plans de obra	1
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	T. en equipos e instalacións electrotécnicas	14
	T. en equipos electrónicos de consumo	8
	T. S. en desenvolvemento de produtos electrónicos	4
	T. S. en instalacións electrotécnicas	5
	T. S. en sistemas de regulación e control automático	6
	T. S. en sistemas de telecomunicación e informáticos	2
FABRICACIÓN MECÁNICA	T. en mecanizado	4
	T. en soldadura e caldeirería	0
	T. en tratamentos superficiais e térmicos	1
	T. S. en construcións metálicas	1
	T. S. en desenvolvemento de proxectos mecánicos	0
	T. S. en produción por mecanizado	1
HOSTELERÍA E TURISMO	T. en cociña	3
	T. en pastelería e panadería	0
	T. en servizos de restaurante e bar	2
	T. S. en axencias de viaxes	1
	T. S. en aloxamento	2
	T. S. en información e comercialización turística	2
	T. S. en restauración	3
IMAXE PERSOAL	T. en caracterización	0
	T. en estética persoal decorativa	2
	T. en perruquería	3
	T. S. en asesoría de imaxe persoal	0
	T. S. en estética	2
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	T. en elaboración de aceites e zumes	0
	T. en elaboración de viño e outras bebidas	0
	T. en matadoiro e carnicería-chacinería	0
	T. en panificación e repostería	0
	T. S. en industria alimentaria	2
INFORMÁTICA	T. S. en administración de sistemas informáticos	6

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	IMPLANTACIÓN (CURSO 1997/98)
INFORMÁTICA	T. S. en desenvolvemento de aplicacións informáticas	4
MADEIRA E MOBLE	T. en fabricación á medida e instalación de madeira e moble	1
	T. en fabricación industrial de madeira e moble	0
	T. S. en desenvolvemento de produtos de madeira e moble	0
	T. S. en produción de madeira e moble	1
MNTO. DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	T. en carrocería	4
	T. en electromecánica de vehículos	12
	T. S. en automoción	3
MNTO. E SERVICIOS Á PRODUCCIÓN	T. en instalación e mnto. electromecánico de maquinaria e conducción de liñas	12
	T. en montaxe e mnto. de instalacións de frío, climatización e pdción. de calor	2
	T. S. en desenvolvemento de proxectos de instalacións de fluídos, térmicas...	0
	T. S. en mantemento de equipo industrial	7
	T. S. en mantemento e montaxe de instalacións de edificio e proceso	1
QUÍMICA	T. en laboratorio	2
	T. en operacións de transformación de plástico e caucho	0
	T. S. en análises e control	2
	T. S. en plásticos e caucho	0
	T. S. en química ambiental	0
SANIDADE	T. en coidados auxiliares de enfermería	15
	T. en farmacia	3
	T. S. en anatomía patolóxica e citoloxía	2
	T. S. en dietética	3
	T. S. en documentación sanitaria	2
	T. S. en hixiene bucodental	0
	T. S. en imaxe para o diagnóstico	2
	T. S. en laboratorio de diagnóstico clínico	7
	T. S. en ortoprotésica	0
	T. S. en próteses dentais	1
	T. S. en radioterapia	0
	T. S. en saúde ambiental	3
SERVICIOS SOCIOCULTURAIS E Á COMUNIDADE	T. S. en animación sociocultural	4
	T. S. en educación infantil	5

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	IMPLANTACIÓN (CURSO 1997/98)
SERVICIOS SOCIOCULTURAIS E Á COMUNIDADE	T. S. en integración social	1
	T. S. en interpretación da lingua de signos	0
TÉXTIL, CONFECCIÓN E PEL	T. en calzado e marroquinería	2
	T. en confección	1
	T. en operacións de ennobrecemento téxtil	1
	T. en produción de fiadura e tecedura de calada	1
	T. en produción de tecidos de punto	0
	T. S. en curtidos	0
	T. S. en procesos de produción industrial	1
	T. S. en procesos de ennobrecemento téxtil	1
	T. S. en procesos téxtiles de fiadura e tecedura de calada	2
VIDRO E CERÁMICA	T. en operacións de fabricación de vidro e transformados	0
	T. en operacións de fabricación de produtos cerámicos	0
	T. S. en desenvolvemento e fabricación de produtos cerámicos	0
	T. S. en fabricación e transformación de produtos de vidro	0
	TOTAIS	305



FORMACIÓN PROFESIONAL. ESTRATEXIA DE FUTURO

Jorge Arévalo Turrillas
País Vasco

Estamos vivindo na actualidade un momento que pode ser esencial para o noso porvir; ademais, xérase a posibilidade de situar España nunha posición asentada e con garantías para facer fronte ós retos actuais e futuros que se lle presentan.

Os datos macroeconómicos danos unhas cifras que nos sitúan nun bo momento, cunhas perspectivas de sostemento e nalgúns casos de mellora de cara a un futuro próximo. Agora ben, hai un dato que non só non debemos perder de vista, senón que ten que ser referente para que ese futuro sexa realmente óptimo. Ese dato é o do paro.

O número de parados segue a ser elevado de máis para unhas cifras macroeconómicas tan positivas e unha medra do produto interior bruto do conxunto do Estado que se situou en 1997 no 3,4 %, o maior de tódolos países da Unión Europea.

Isto significa que hai algo que non funciona, ou que precisa unha adecuación urxente; cómpre buscar fórmulas diferentes das utilizadas ata o de agora. De feito, o Goberno de Aznar xa presentou en

xuño, en Cardiff, un plan de emprego acordado coas Comunidades Autónomas, os empresarios e mailos sindicatos, que agardamos sexa realmente eficaz e convincente.

Neste artigo ímonos centrar no que pode ser un dos eixes principais para solucionar a medio e longo prazo este problema, e que espero poida xerar unha forma diferente de situármonos fronte ó futuro. Esta solución pasa inequivocamente e de forma obrigada pola formación. Aínda que ultimamente escoitamos falar moito de formación permanente, non se lle deu á formación en xeral e á Formación Profesional en particular, o protagonismo necesario nunha aposta que, como di o título deste artigo, debe ser estratéxica.

Tal e como se está a desenvolver hogano a economía e a competitividade dos países, atopámonos con que algúns deles fabrican o mesmo ca nós a un prezo moi inferior. É certo que ata non hai tanto tempo a calidade deses produtos era ben máis mala cá dos nosos, pero dun tempo cara a esta parte, e cun forte investimento en I+D, conseguiron adquirir calidades similares ás que acadamos

nós. Iso significa que temos que abrir outras vías, xa que, ou fabricamos cousas diferentes, ou fabricámo-lo mesmo pero mellor ca eles. Daquela, as empresas van ter que investigar, innovar e investir seriamente en equipamentos, introducir procesos de mellora de xestión e organizar e implica-los seus traballadores nun esforzo común de perfeccionamento continuo. Pero sobre todo deberemos apostar pola formación, sendo conscientes do papel fundamental que a educación e a Formación Profesional van desempeñar en dous campos de vital importancia para nós: o aumento da competitividade dos diferentes sectores productivos e o desenvolvemento da nosa sociedade futura.

Isto significa que calquera cambio e reforma que queiramos levar a cabo ha ter como principio fundamental a valoración do capital humano ó longo de toda a vida activa, comezando na educación básica, construíndo sólidos alicerces cunha Formación Profesional Inicial de amplo espectro, para enlazar despois de forma coordinada coa formación continua, sabendo que esta formación nos exige unha sólida base cultural, científica, tecnolóxica e práctica.

Todo isto lévanos a promover novas vías de adquisición do coñecemento e da formación, e a recoñecer as competencias profesionais independentemente da vía utilizada para alcanzalas, sen necesidade de requirir un título académico ou a inserción nun sistema formal de ensino.

Ademais, o desfasamento que se produce entre o progreso técnico e a capacidade de anticiparnos ás novas necesidades supón que a profesionalización vaia unida á formación permanente, e que esta, pola súa vez, sexa quen de adaptarse ós acelerados cambios que requiren os sistemas productivos. Isto demanda un cambio nos obxectivos mesmos da formación. A polivalencia e a flexibilidade que necesita a man de obra require que se dote as persoas de actitudes e aptitudes para aprender xa desde a fase inicial da súa formación.

Desde a Formación Profesional Inicial débense sentar as bases para o desenvolvemento dunhas dimensións máis globais da profesionalidade, que sexan capaces de considerar canda as correspondentes capacidades técnicas, aqueloutras que afecten a contribución persoal de cadaquén no proceso productivo, e que son:

- Capacidades para operar eficazmente na creación de produtos ou servizos.
- Capacidades para coordinar diferentes aspectos, co obxecto de lograr as funcións globais da produción.
- Capacidades de resposta ás continxencias relativas á profesión.

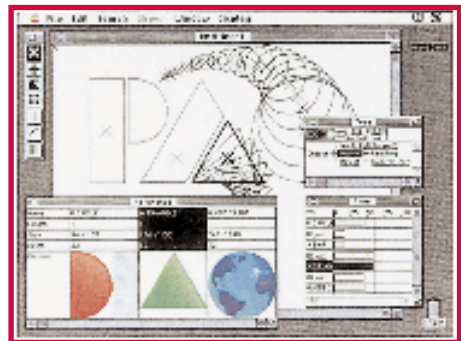
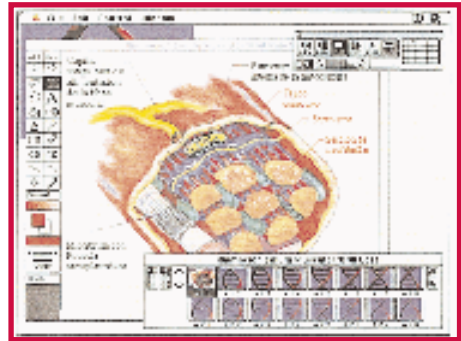
Na preparación para a sociedade actual e futura, non abonda con posuír uns coñecementos adquiridos de vez. É totalmente necesario que os nosos profesionais teñan adquirida a aptitude para aprender, para comunicar, para traballar en grupo e mais para avaliar diferentes

situacións. A nova profesionalidade esíxelles ter —baseadas no saber— aptitude para formular diagnósticos e facer con autonomía propostas de mellora no seu traballo e mais capacidade de análise. De aí a necesidade de adapta-lo contido da formación e de da-la posibilidade de mellora-lo saber e o saber facer cando sexa necesario.

Para levar a cabo todo o exposto ata aquí vemos con claridade a necesidade de establecer un novo modelo de formación, que dea unha visión global e integradora da Formación Profesional en todo o seu conxunto, que incorpore á formación xeral elementos suficientes de formación práctica e especialmente de educación tecnolóxica, mantendo o equilibrio adecuado entre as compoñentes cultural, científica e tecnolóxica, e entre as dimensións teórica e práctica.

Este modelo, ademais, deberá acercar o máis posible a formación á estrutura do sistema productivo e ó momento da inserción laboral das persoas, relacionando a política de Formación Profesional cos obxectivos de desenvolvemento económico e coas políticas activas de emprego e rendibilizando no posible tódalas estruturas e medios de formación dispoñibles coa ruptura das fronteiras entre os distintos subsistemas de formación existentes.

Actualmente existen diversos problemas de coordinación entre os subsistemas de Formación Profesional Inicial regrada e de Formación Profesional ocupacional; queda a formación continua, cunha situación pouco definida e a falta



O mesmo que os programas informáticos varían e progresan, a FP debe cambiar para adaptarse ás necesidades do momento

de acreditación e certificación necesarias. Ó carecer dun marco previo común de unidades de competencia e de certos criterios xerais para a ordenación da formación, non se pode organizar como sería mester a correspondencia entre estes subsistemas. A solución deste problema pasa, non xa por unha nova coordinación entre as administracións e as entidades competentes, senón por buscar unha organización destas formacións diferentes, indo claramente cara á necesidade de establecer un Sistema de Cualificacións Profesionais e, unido a el, ó recoñecemento integrado da competencia adquirida por calquera tipo de formación ou experiencia laboral.

UN SISTEMA DE CUALIFICACIÓNS PROFESIONAIS

Xa temos introducida a necesidade de establecer un Sistema de Cualificacións, pois consideramos imprescindible dispor dun referente común de competencias profesionais que sirva de marco para os tres subsistemas de Formación Profesional existentes na actualidade. Ademais, este Sistema de Cualificacións, ó proporcionar un campo de competencias profesionais identificadas a partir das necesidades dos procesos productivos, posibilitará tamén a orientación de tódalas accións formativas que se organicen nas diferentes entidades encargadas de transmitir a formación.

Un Sistema de Cualificacións profesionais debe ser un sistema integrado, que consiga un tratamento global e

coordinado das necesidades de cualificación das persoas, das organizacións e das empresas. O cualificativo de integrado provén de tres características fundamentais que son:

1. Integración da cualificación e da Formación Profesional, que deben ter un único referente común de competencias profesionais.

2. Recoñecemento das diversas formas polas cales as persoas adquiren competencia e progresan na súa cualificación.

3. Certificación dos logros profesionais das persoas por medio dunha cartilla individual de cualificacións profesionais, onde poidan ser recoñecidas as competencias adquiridas nun sistema flexible e permanente.

Xa que logo, o sistema de Formación Profesional que propugnamos neste artigo ten como meta un concepto ineludible e primordial que é a *flexibilidade*.

Calquera forma de organización dunha Formación Profesional que se gabe de dar solucións ós retos formulados pasa obrigatoriamente pola necesidade de ser flexible, e o sistema integrado de Formación Profesional que aquí se describe éo. Os seus obxectivos xerais son os seguintes:

1. Incrementar e posibilitar as oportunidades de adquirir formación de base e Formación Profesional.

2. Estimular e asegurar a adquisición das competencias profesionais

requiridas nos diversos campos ocupacionais da produción.

3. Lograr unha Formación Profesional de calidade.

4. Acadar un sistema dotado dun tratamento global e coordinado das cualificacións e da Formación Profesional.

5. Conseguilo marco onde a formación sexa percibida como o camiño para o progreso das persoas e as empresas.

Por outra banda, os principios que han inspirar un Sistema Integrado de Formación Profesional son os seguintes:

- Integrador, en correspondencia con outros sistemas, con validación social e institucional e con homologación e interrelación.

- Prospectivo, con capacidade para identificar coa suficiente antelación os cambios nas profesións.

- Capaz de adaptarse á dinámica do mercado de traballo e ós cambios económicos, tecnolóxicos e organizativos.

- Flexible, que dea atendido as diferentes características do contorno e dos colectivos que son obxecto de formación.

- Globalizador, que defina e aplique coherencia na formación, conectada coa formación inicial e a experiencia laboral dos destinatarios.

- Eficiente na optimización permanente da súa eficacia.

- De calidade, que defina e adapte instrumentos de xestión de calidade e os aplique a tódalas súas fases.

Con todo, para poder poñer en marcha un sistema de Formación Profesional destas características, cómpre superar unha serie de retos que podemos resumir deste xeito:

- Identifica-las necesidades actuais do sistema productivo.

- Estudia-la evolución dos distintos sectores económicos.

- Coñece-lo grao de idoneidade da formación transmitida polas diferentes institucións.

- Preve-las novas ocupacións.

- Supera-la dificultade dos activos das pequenas empresas para realiza-los procesos de formación.

- Garantir que os mellor cualificados se sitúan nos postos para os que se prepararon.

Todo o dito ata aquí pode semellar na teoría moi interesante pero practicamente imposible de levar a cabo. Nosoutros, no País Vasco, vimos que as necesidades aquí formuladas deberiamos acometelas de forma decidida e levar adiante un plan que puxera en marcha o exposto neste artigo. O día 22 de abril de 1997, o Goberno vasco aprobou o Plan Vasco de Formación Profesional, debatido, acordado e aprobado previamente polo Consello Vasco de Formación Profesional, onde están representados os empresarios, os sindicatos, o Goberno vasco, as deputacións forais e os centros de formación, tanto públicos coma privados.

Adoptamos como estratexia básica do Plan a creación (coa lexislación mínima precisa, non cuberta coa lexislación actual) dun marco autonómico no que as organizacións, as empresas e as persoas poidan recibir-lo apoio suficiente para determinar e decidir cómo han afrontar-las súas necesidades e, en consecuencia, cómo atopa-lo estímulo necesario para a referida cooperación e para a dedicación de máis reforzos e recursos á formación.

A actuación estratéxica esencial para a creación deste marco é a de completa-la construción do Sistema de Formación Profesional dotándoo do modelo organizativo que denominamos Sistema Integrado de Cualificacións e Formación Profesional, que como dixemos antes permite un tratamento global e optimizado das necesidades de cualificación e formación, e ademais é quen de proporciona-lo soporte adecuado ás novas iniciativas e o estímulo mencionado ós diversos axustes do sistema.

Pola súa vez, a peza clave do sistema integrado capaz de articula-la resposta estratéxica á maioría dos problemas suscitados e de prepara-lo apoio técnico decisivo ás persoas e ás empresas é o Sistema de Cualificacións Profesionais. A súa aplicación beneficiará a todos e impulsaranse e recoñeceranse tódalas formas flexibles de aprendizaxe e de adquisición de competencia. As empresas coñecerán o que poden esperar das persoas e poderán mellora-la planificación dos seus recursos. As organizacións sindicais e profesionais terán o ins-

trumento adecuado para negociaren as condicións e prestacións do traballo cunha base científico-tecnolóxica na determinación das clasificacións profesionais. Ademais, as persoas saberán o que se espera delas nas situacións de produción e coñecerán as competencias profesionais que, á vez que teñen valor no mercado de traballo, lles proporcionan unha maior capacidade de defensa diante dos cambios nos modos de produción.

A dirección unificada e coordinada da política de cualificacións e de Formación Profesional que está poñendo en marcha o Goberno vasco, o apoio institucional que se consegue co marco mencionado, a mellora da eficacia no funcionamento do sistema e no aproveitamento dos recursos existentes que derivará da integración dos programas e medidas e do incremento dos recursos dedicados, impulsarán e motivarán a cooperación de tódolos implicados no Sistema de Formación Profesional para acadalos obxectivos acordados.

Así mesmo, este Plan Vasco de Formación Profesional crea tres entidades que deben cubrir unhas funcións de grande importancia para o bo funcionamento do sistema integrado:

- unha Axencia para as Cualificacións e a Formación Profesional;
- unha Axencia para a Avaliación e a Calidade;
- un observatorio.

AXENCIA PARA AS CUALIFICACIÓNS E A FORMACIÓN PROFESIONAL E AXENCIA PARA A AVALIACIÓN E A CALIDADE

A definición e o establecemento do Sistema de Cualificacións Profesionais baseado nun amplo proceso de debate e consenso, a difusión das súas características, prestacións e posibilidades de acceso entre toda a poboación, e a verificación da calidade das avaliacións e as certificacións correspondentes son tarefas que requiren a creación dun instrumento específico que posúa a habilidade precisa e sexa percibido por tódolos usuarios do Sistema de Cualificacións Profesionais coa autoridade técnica e ecuanimidade e independencia de criterio necesarias.

Por estas razóns, e consecuentemente cos obxectivos de mellora das cualificacións e da Formación Profesional, o Goberno vasco creou a Axencia para o Desenvolvemento das Cualificacións e a Formación Profesional e a Axencia para a Avaliación e a Calidade, ás que ten encomendadas as tarefas de establecer e promover-la implantación do Sistema de Cualificacións Profesionais, así como os sistemas de avaliación necesarios.

En concreto, á Axencia para o Desenvolvemento das Cualificacións asignáronse dúas finalidades básicas:

a) Defini-la estrutura das cualificacións, e establecer e mante-lo Sistema de Cualificacións Profesionais en altos niveis de calidade e valoración social.

b) Promover e realizar estudos e actuacións que conduzan ó desenvolvemento e mellora da Formación Profesional.

Para conseguir estas finalidades, a Axencia realizará as seguintes tarefas específicas:

- Promover e realizar tódalas actuacións necesarias para identificar e defini-los estándares de competencia requiridos na produción de bens e servizos.

- Defini-la estrutura de cualificacións necesarias no País Vasco, co consenso das organizacións productivas e sociais, e dotalas das características precisas.

- Definir, manter e explotar unha base de datos sobre as cualificacións do País Vasco que asegure o seu efectivo aproveitamento por tódolos interesados.

- Definir e asegura-la implantación dun Sistema de Recoñecemento de Créditos de Competencia no País Vasco.

- Realiza-las accións necesarias para logra-la difusión e a valoración social das cualificacións do País Vasco.

- Promove-la realización de estudos e investigacións sobre as características e evolución das cualificacións como consecuencia dos cambios tecnolóxicos e sociais e mais sobre a dinámica do mercado de traballo, o comportamento das ocupacións e a observación da inserción profesional.

- Promover ou realizar —ou ámbalas dúas accións— estudos e investigacións sobre certos aspectos da relación

formación/emprego e sobre a metodoloxía, os medios e os contidos de formación máis idóneos para acadalas competencias profesionais requiridas na produción e no emprego.

A Axencia para a Avaliación e a Calidade realizará as seguintes tarefas:

- Promover e avaliar a calidade da Formación Profesional definindo e implantando sistemas, procesos e métodos de salvagarda, avaliación e control da calidade, en colaboración coas organizacións e administracións correspondentes.
- Desenvolver un sistema de avaliación das competencias da poboación activa.

OBSERVATORIO

O Sistema de Formación Profesional, para ser eficaz, ten de adiantarse ós acontecementos, pois que os seus efectos están dilatados no tempo. Unha formación, se quere ser útil, ha estar deseñada con anticipación (deseños curriculares, preparación do profesorado, elaboración de materiais...), precisa tempo para a súa difusión e para que o aprendido sexa aplicado de forma correcta.

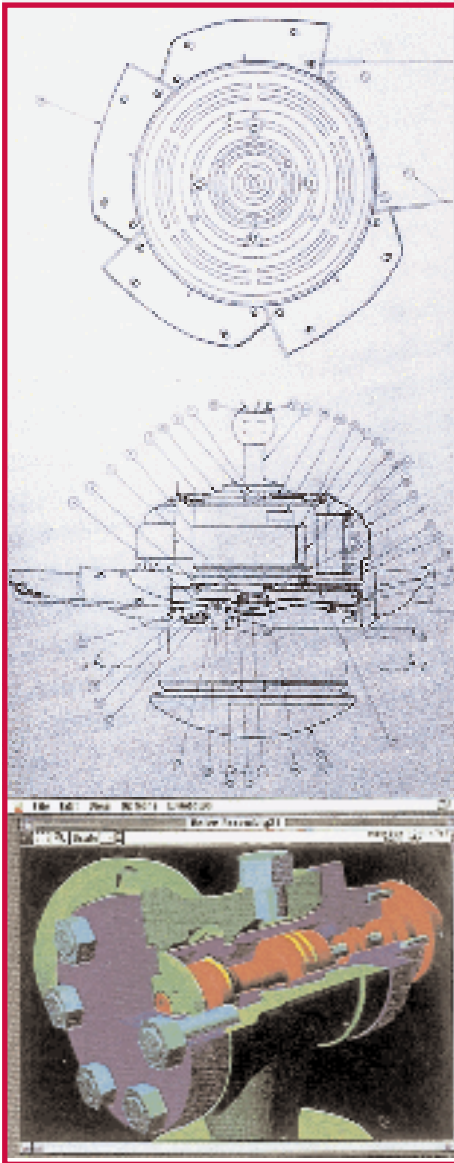
Se se pensa na Formación Profesional que acompaña o desenvolvemento económico (e non nunha formación que unicamente pretende o desenvolvemento persoal), esta ha dispor de instrumentos que a informen dos acontecementos que van esixir a súa participación.

Os obxectivos que asume o observatorio son os seguintes:

1. Proporcionarlle ó Sistema información sobre a evolución das profesións ou ocupacións, profesións que desaparecen, as que mudan de forma substancial ou outras que xorden.
2. Fornecer información sobre aqueles eventos económicos (grandes investimentos, plans de reconversión...) nos que a formación desempeñará unha función clave.
3. Dar información cuantitativa sobre as profesións e ocupacións máis demandadas no mercado de traballo.
4. Indaga-los cambios nos perfís das ocupacións, de acordo coas ofertas de traballo.

A DEFINIÇÃO DA ESTRUCTURA DE CUALIFICAÇÕES: O PROGRAMA DE ESTÁNDARES DE COMPETENCIA

O proceso conducente á definición do Sistema de Cualificacións Profesionais debe partir dos traballos de elaboración do Catálogo de Títulos e do Repertorio de Certificados de Profesionalidade. Aproximadamente oitocentas Unidades de Competencia pertencentes ós niveis 2 e 3 de cualificación foron xa definidas e poden formar parte do Sistema de Cualificacións Profesionais. Con estas bases, o proceso para definir as cualificacións do País Vasco ten dúas partes diferentes na súa natureza e no método para realizalas.



A delineaión, entre o tradicional e as novas tecnoloxías

Na primeira hai que completa-la definición dos estándares de competencia, e na segunda, a partir destes estándares, hai que elabora-las cualificacións.

Completa-la definición dos estándares significa, esencialmente, establece-los niveis de competencia requiridos nos campos ocupacionais e os sectores da economía do País Vasco para os que non se dispoña aínda de Unidades de Competencia. Despois hai que someter estes niveis a un proceso de contraste e eventual validación polo conxunto das organizacións empresariais, sindicais e profesionais dos diferentes sectores.

O método requirirá a creación dun grupo de expertos en cada área profesional, para realiza-la correspondente análise funcional dos procesos de produción, co apoio técnico da Axencia.

A segunda parte do traballo consiste na estruturación e agrupamento dos estándares de cada eido ocupacional en Unidades de Competencia e cualificacións do País Vasco, incorporando as correspondentes especificacións de campo ou dominio profesional, de xeito que as cualificacións do País Vasco definidas cumpran os requisitos de amplitude de campo, significación no emprego e transferibilidade de capacidades a diversos contextos.

Estas cualificacións deberán ser propostas polos grupos de expertos, pero nesta segunda parte o traballo da Axencia será decisivo para logra-las calidades das cualificacións do País Vasco, e para conseguir que a estrutura do Sistema de Cualificacións Profesionais teña a coherencia e a ordenación previstas.

As cualificacións do País Vasco tamén deberán someterse ó oportuno proceso de contraste coas organizacións sociais, impulsado polo Consello Vasco de Formación Profesional.

A magnitude e o alcance da tarefa de implantación do Sistema de Cualificacións Profesionais require o esforzo e a cooperación de tódolos axentes implicados en correspondencia cos beneficios que derivarían del.

A AVALIACIÓN, O RECOÑECEMENTO E A ACRE- DITACIÓN DA COMPETENCIA E MAIS DAS CUA- LIFICACIÓNS

As cualificacións deben ser accesibles tanto á xente nova que curse os correspondentes programas formativos (regrados e non regrados) coma á poboación activa (desocupada ou ocupada) que consiga as especificacións de competencia correspondentes a través de calquera proceso de formación, de aprendizaxe ou de experiencia laboral.

Conseguir posibilidades reais de acceso da poboación activa ás cualificacións do País Vasco é o problema central da implantación do Sistema Integrado de Cualificacións Profesionais, e a consecución dos obxectivos de mellora das cualificacións asociados a esta implantación depende en gran medida disto.

Para conseguir que as persoas atopen alicientes e motivación no desenvolvemento da súa competencia e incrementen a súa cualificación, son condicións necesarias:

a) Que o sistema de avaliación e acceso ás cualificacións do País Vasco se corresponda coa natureza da competencia profesional.

b) Que o sistema se adapte ás formas polas que as persoas adquiren e desenvolven esta competencia ó longo da súa vida laboral.

Estas dúas condicións concrétnanse en tres características fundamentais que debe ter o sistema de avaliación da competencia e o acceso ás certificacións profesionais, para que o Sistema de Cualificacións Profesionais poida acadar as súas finalidades:

- Debe permitirla avaliación e recoñecemento dos logros profesionais que se obteñen nos lugares de traballo.

- Debe permitirla avaliación e capitalización da competencia adquirida polo candidato a través da experiencia laboral ou de calquera proceso formativo, sen necesidade de que sufra unha proba sobre a totalidade das especificacións de competencia das cualificacións do País Vasco, ou teña que cursar todo o programa formativo asociado. Máis concretamente, o Sistema de Cualificacións Profesionais debe permitirla avaliación e acreditación das unidades de competencia xa conseguidas polo candidato e que sexa posible a capitalización destas unidades de competencia para a adquisición das cualificacións.

- A avaliación debe realizarse coa extensión xeográfica adecuada (nos lugares idóneos) e coa frecuencia precisa (avaliación adaptada á demanda) para que as oportunidades de acceso sexan efectivas.

Estas características determinan a necesidade de pór en práctica un Sistema de Recoñecemento de Créditos de Competencia, dotado da flexibilidade necesaria para permiti-lo recoñecemento e certificación de unidades de competencia adquirida, en formas e lugares diversos e en diferentes períodos de tempo. Unha peza importante do Sistema de Recoñecemento de Créditos de Competencia, é un Rexistro de Logros Profesionais que establecerá unha forma común de acreditar e inventaria-las diversas unidades de competencia conseguidas polas persoas.

Cando unha persoa inicie un programa formativo asociado a unhas unidades de competencia, ou solicite por primeira vez unha avaliación e acreditación destas unidades de competencia, abriase un Rexistro Individual de Competencia (cartilla de cualificacións). Este Rexistro deberá moverse canda a persoa e mostrará as unidades de competencia e cualificacións conseguidas, os procedementos de adquisición e a organización ou centros autorizados para expedilas. O Rexistro deberá ser utilizado tamén como instrumento para traza-lo plan de progreso persoal cara á cualificación que se estime máis conveniente polos Servicios de Orientación Profesional e, tamén, como medio para rexistra-los resultados das avaliacións realizadas ó titular.

Moitos dos obxectivos do Sistema de Cualificacións Profesionais están asociados a un sistema de recoñecemento e acreditación de unidades de competencia como o que se describiu, xa que

as súas características están en consonancia coa natureza e formas de adquisición da competencia na sociedade actual. Un sistema desta natureza permitirá a integración de tódolos logros persoais e maila optimización do esforzo persoal con vistas á consecución de maiores niveis de preparación. Co Sistema de Recoñecemento de Créditos de Competencia e o Rexistro de Logros Profesionais asociado, os empresarios, sindicatos, orientadores profesionais, as oficinas e os servicios de emprego e os axentes de formación disporán dun instrumento eficaz para a transparencia do mercado de traballo, a planificación de recursos humanos e a definición de programas de formación.

UNHA REDE DE CENTROS INTEGRAIS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DENTRO DO SISTEMA INTEGRADO

Outro dos trazos esenciais do Sistema Integrado é o establecemento dunha rede de centros de FP, públicos e privados, que facilite a permeabilidade da oferta institucional de formación, co fin de impulsar o máis posible os esforzos de cualificación das persoas.

A rede de centros integrais ofrecerá formación asociada ó Sistema de Cualificacións Profesionais ou de incremento da cualificación de tódolos posibles activos, sexan xente nova en idade escolar ou traballadores, tanto ocupados coma desocupados. Distribuirá, polo tanto, Ciclos Formativos e formación

asociada ás cualificacións profesionais, e ofrecerá tamén ás persoas que o necesiten a formación de base necesaria, especialmente se se trata de traballadores que carecen dela e desexan acceder á formación dun Certificado de Profesionalidade ou a un Ciclo Formativo.

Unha das condicións que deberá cumprir a rede é a existencia dun determinado número de centros específicos de FP, suficientemente potentes para asegurar-la estrutura mínima que se precisa para garanti-las funcións vitais do Sistema.

Non debe esquecerse que a rede ha posuír, asemade, flexibilidade e versatilidade abondas, de modo que poida dar soporte a tódolos programas de incremento de cualificación, poñéndoos ó alcance de tódolos seus destinatarios, tanto pola súa localización xeográfica como pola situación interna.

No anexo 1 presentamos un breve esquema no que se resume o funcionamento do Plan Vasco de Formación Profesional.

Para rematar, creo que é bo atopar unha clasificación das modalidades de Formación Profesional que responda adecuadamente á natureza real da formación. Esta clasificación debe permitir, ademais, un tratamento das diversas modalidades da Formación Profesional acorde coa terminoloxía internacional, e que se adapte á función que realmente lle corresponde. En España temos actualmente tres subsistemas de Formación Profesional: Formación Profesional

Inicial Regrada, Formación Profesional Ocupacional e Formación Profesional Continua. Aínda que estes tres subsistemas van seguir organizados coma ata o de agora, creo que é importante poñer como referente dos tres, dous tipos de formación que organizan a Formación Profesional de forma que dea resposta ós criterios expostos anteriormente (ver anexo 2).

1. Formación asociada ó Sistema de Cualificacións Profesionais ou de incremento da cualificación

O seu trazo máis relevante é que está asociada a un incremento significativo das competencias profesionais. Segundo a terminoloxía internacional, pode ser formación inicial ou formación continua, complementaria ou reciclaxe. A menor unidade de oferta sería o módulo ou módulos asociados a unha unidade de competencia do Sistema de Cualificacións.

2. Formación continua de actualización ou especialización

Esta formación non supón un incremento significativo da competencia e sería certificable como novas competencias ou cualificacións profesionais. Ten por obxecto a posta ó día da competencia profesional en técnicas e procedementos moi específicos, sometidos a un elevado ritmo de

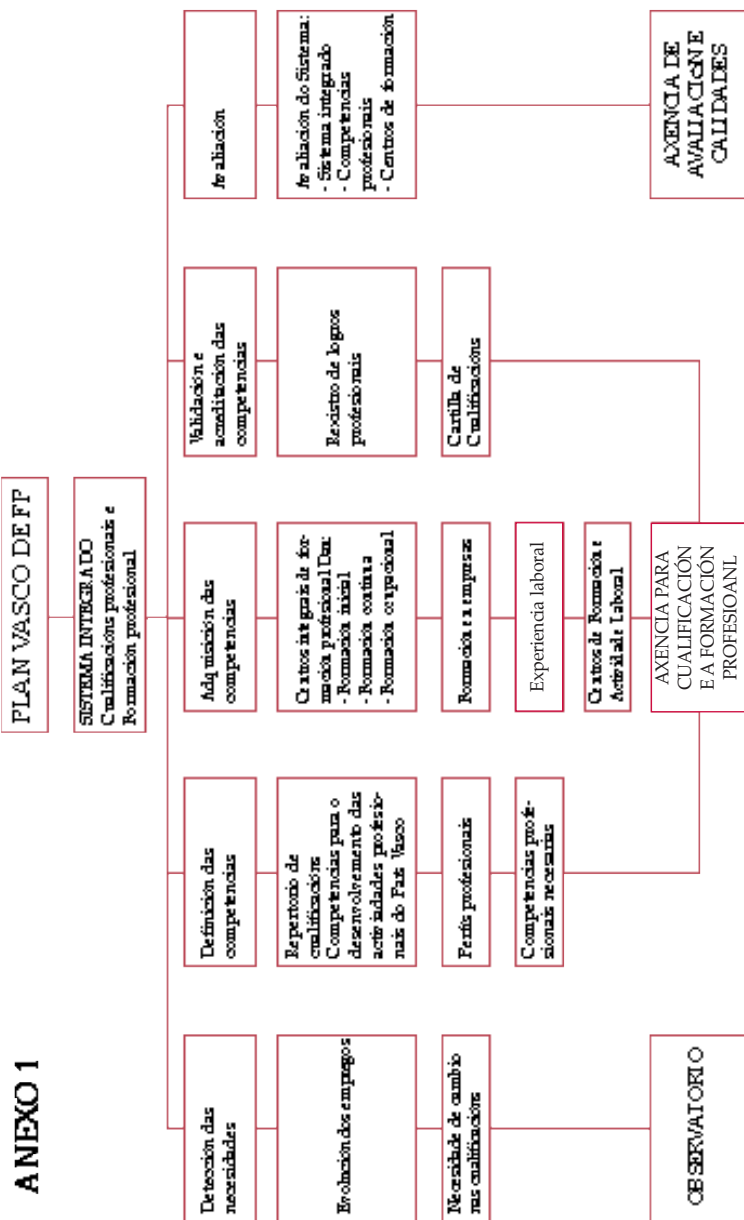
cambio pola evolución dos procesos productivos ou o axuste desta competencia ás necesidades dunha organización, empresa ou emprego concretos.

Hoxe en día a prosperidade dos países que compiten con éxito nos mercados internacionais e, ó mesmo tempo, incrementan o progreso social e a mellora das condicións de traballo, depende cada vez máis da preparación dos seus

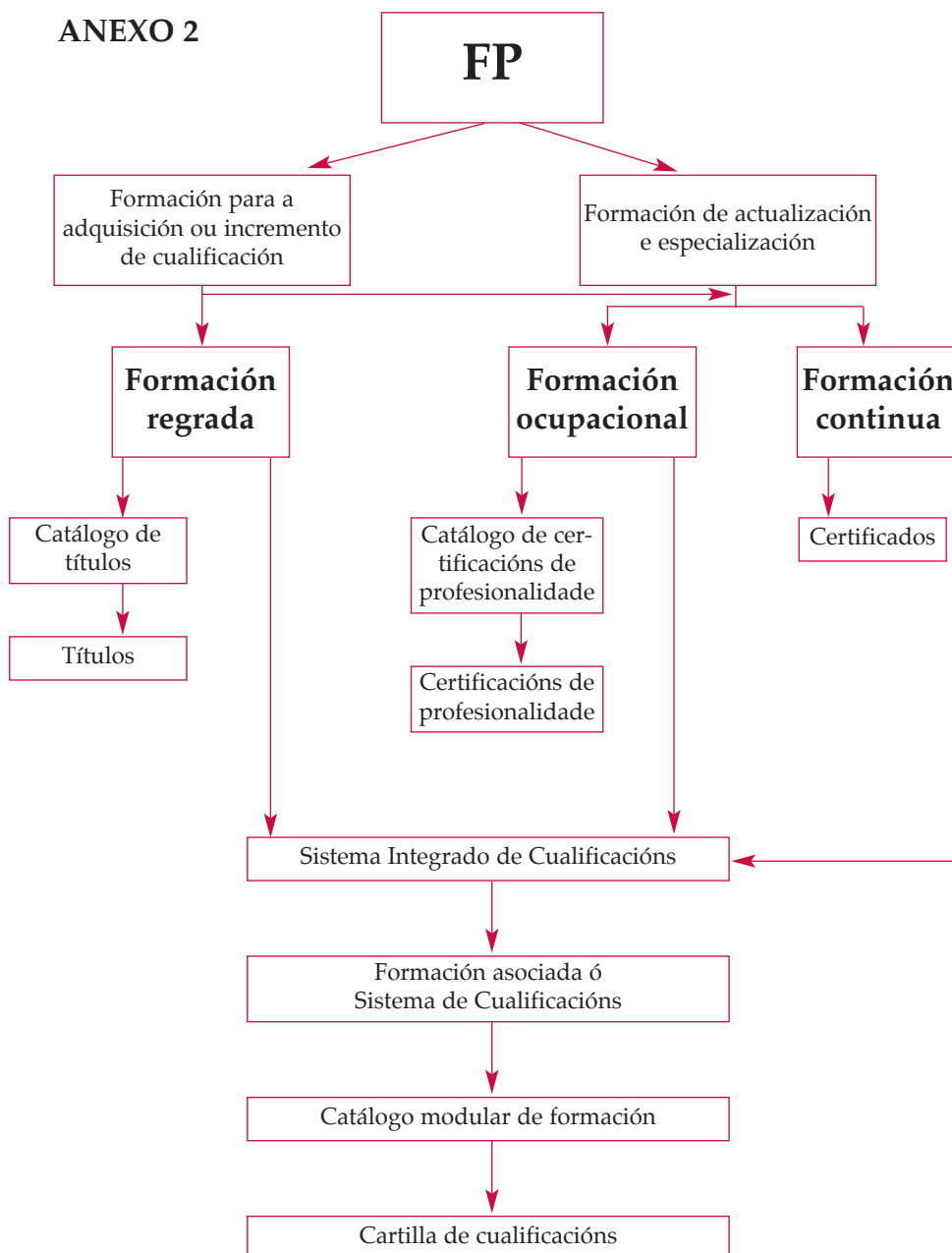
recursos humanos e da súa capacidade para actualizalos constantemente.

O investimento en capital humano, en educación e en Formación Profesional, tanto inicial como ó longo de toda a vida profesional, debe ser hoxe unha prioridade para os nosos gobernos, que deben ter unha cousa clara: a Formación Profesional é unha aposta necesaria, segura, estratéxica e de futuro.





ANEXO 2



A COLABORACIÓN CON CENTROS EUROPEOS

M. Carmen García Rodríguez

M. Blanca Fraga Lago

Miguel Cumbras Álvarez

Unidade de Programas Europeos

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

O espacio único europeo estase a converter nunha realidade xunto coa libre circulación de traballadores. Galicia tivo tradicionalmente unha gran relación con outros países, e este é o momento de conseguir que os nosos traballadores se despracen por Europa coñecendo o idioma do país de destino e partindo cunha formación sólida que lles permita elixir libremente un emprego compatible co seu desenvolvemento persoal e profesional.

A Formación Profesional de calidade implica tamén o coñecemento doutras culturas e idiomas, sobre todo nun futuro que precisará un gran contacto cos países da Unión Europea. A Consellería de Educación, consciente do reto que implican os próximos anos para os futuros traballadores, crea a Unidade de Programas Europeos. Comezou a funcionar en outubro de 1996 coa intención de impulsar a colaboración entre centros escolares galegos e centros doutros países. Ata ese momento, a participación que se viña realizando con centros estranxeiros era de intercambio de alumnos entre dous centros escolares.

Calquera persoa que teña interese en temas de colaboración internacional no eido educativo pode recibir información adicional na Dirección Xeral de Formación Profesional, nos Centros de Formación Continuada do Profesorado e nos centros escolares que actualmente están colaborando con organismos internacionais.

Inicialmente, a Consellería articulou un programa de difusión de tódalas posibilidades de participación das escolas con outros países a través dos programas educativos establecidos pola Unión Europea. Neste momento, dado o grande interese que estes temas provocan nos centros escolares, o orzamento adxudicado para algunhas das accións máis coñecidas non está sendo suficiente para atender as solicitudes de participación.

As actividades que os centros educativos están a realizar son moi diversas, xeralmente no marco dun dos dous programas educativos ós que a continuación nos referimos.

PROGRAMA SÓCRATES

Un dos obxectivos da política da Comisión Europea é facer da "Unión do Coñecemento" unha realidade de cara ó século XXI. O Programa Sócrates está actuando como un pilar básico para permitirla comunicación entre tódolos sectores implicados na educación. As diferentes accións están encamiñadas a permitir o acceso á educación e á súa continua actualización.

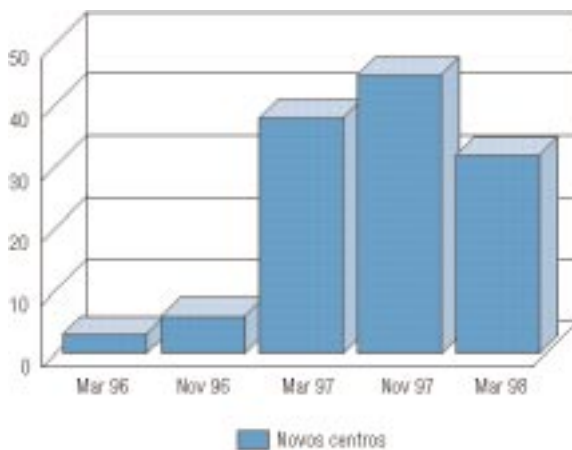
Esta acción promove as asociacións escolares entre un mínimo de tres países, para permitir que os centros educativos

coñezan as diferentes realidades e os rapaces se familiaricen con diversas linguas e culturas. A principios de marzo de 1996 existían tres escolas que tiñan asociacións para traballar temas concretos con centros escolares doutros países. Neste momento, os alumnos e os profesores dunhas cen escolas están traballando ó mesmo tempo que outros países e intercambiando información sobre o seu contorno, culturas, itinerarios, medio natural, etc., sempre formando parte do seu traballo cotián nas aulas. Esta acción está financiada a través do Programa Sócrates da Unión Europea.

Asociacións escolares (Comenius 1)

CONVOCATORIA	mar 96	nov 96	mar 97	nov 97	mar 98
NOVOS CENTROS	3	6	38	45	32

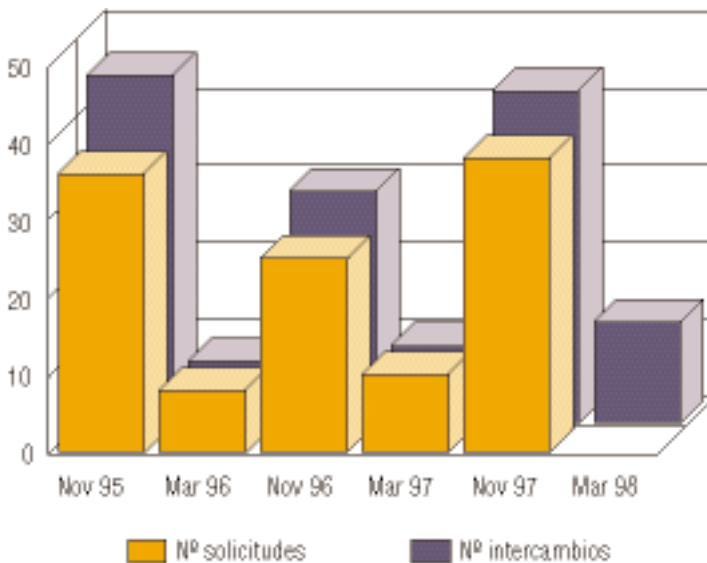
Gráfico: Centros que inician a asociación



Intercambios de alumnos (Lingua E)

CONVOCATORIA	nov 95	mar 96	nov 96	mar 97	nov 97	mar 98
Nº de solicitudes	45	8	30	10	43	13
Nº de intercambios	36	8	25	10	38	-

Gráfico: Lingua E



Outros centros escolares estanse centrando no idioma como tema principal, a través dun traballo directo e conxunto nas aulas de diferentes países. Esta acción, que finaliza cun intercambio dos alumnos durante un mínimo de quince días de estancia no centro escolar doutro país, resulta moi enriquecedora para que o alumnado adquira a linguaxe e para o perfeccionamento profesional do profesor.

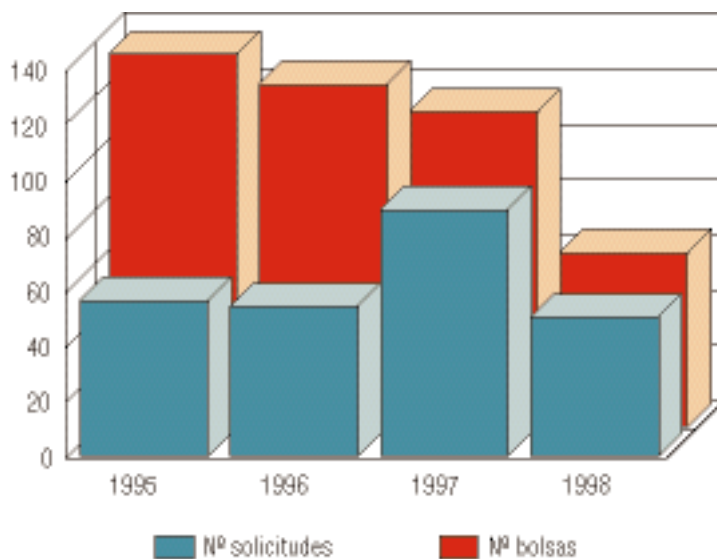
Viñan participando uns cincuenta centros por ano, pero o número actual de solicitudes presentado é moi superior, polo que o orzamento do que se dispón por parte da Unión Europea resulta insuficiente para financiar tódalas solicitudes.

A través da acción Lingua B fináncianse bolsas para participar en cursos de inmersión en idiomas no país de orixe.

Cursos de inmersión en linguas estranxeiras (Lingua B)

CONVOCATORIA	1995	1996	1997	1998
Nº de solicitudes	135	124	114	63
Nº de intercambios	56	54	89	50

Gráfico: Bolsas Lingua B



Resalta no gráfico o verán de 1997, con 89 bolsas. Ese ano o número de bolsas foi especialmente elevado por se da-la circunstancia de superposición de orzamentos de dous anos en Bruxelas. Mesmo así, e visto o insuficiente cofinanciamento da Unión Europea para asistir a cursos de inmersión (acción Lingua B), tamén se adjudicaron bolsas desde a propia Consellería para asistir a cursos no país de orixe do idioma. En total, neste último curso participaron 95 profesores de idiomas con fondos propios.

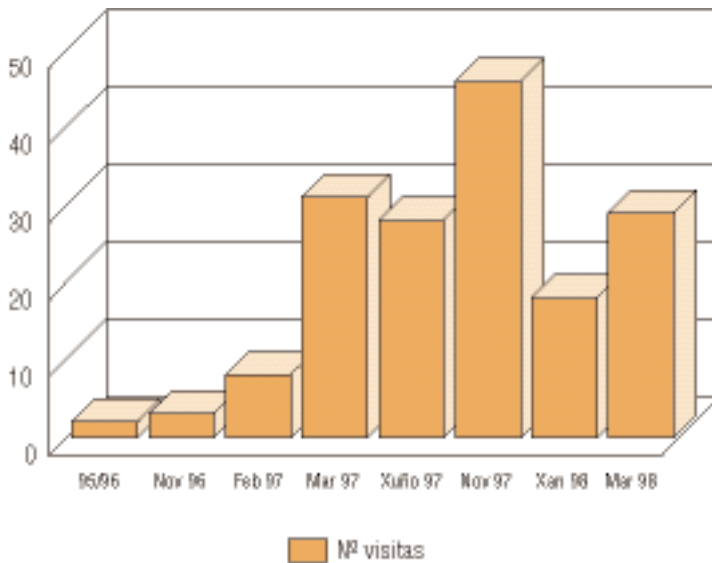
MOBILIDADE DE PROFESORADO

Realízanse tamén visitas a profesores, directores, asesores pedagóxicos e persoal docente en xeral, tanto a centros escolares como a xornadas temáticas, cursos europeos, etc., para intercambiar experiencias e documentación. Desde o mes de novembro de 1996 ata marzo de 1998, o número de persoas que se desprazaron a diferentes países de Europa foi grande: 245 viaxaron para preparar

Visitas preparatorias e visitas de estudos. Comenius 1

CONVOCATORIA	95/96	Nov96	Feb97	Mar97	Xu.97	Nov97	Xan98	Mar98
Nº solicitudes	2	3	8	31	28	46	18	29

Gráfico: Mobilidade



asociacións entre centros escolares, 19 asistiron a cursos de formación europeística, 18 técnicos asistiron a xornadas temáticas (acción Arión), etc.

As bolsas para viaxar permiten participar en diferentes actividades, das que salientaremos dúas.

Estas axudas de viaxe ó estranxeiro complementan as asociacións entre centros escolares para a súa preparación e desenvolvemento.

Son bolsas para que o profesorado participen en cursos de formación

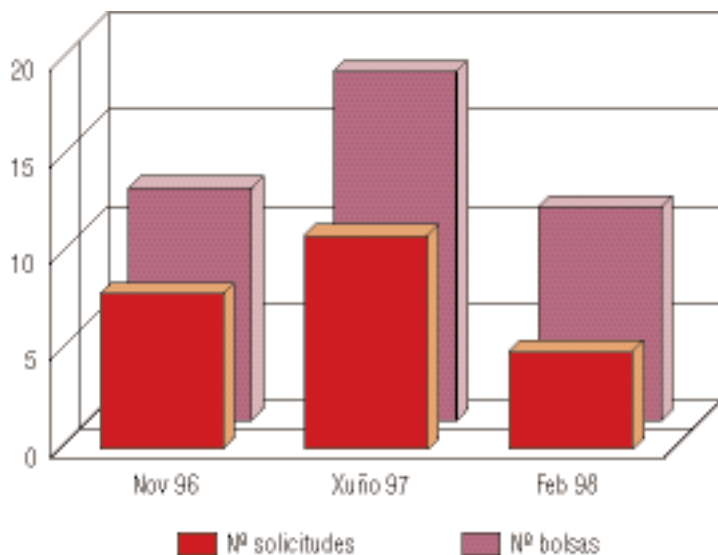
europeística, como unha parte da formación continua do profesorado. O número de bolsas ofrecidas é baixo, polo que non pode haber moita participación.

PROGRAMA LEONARDO: A FORMACIÓN PROFESIONAL

No eido da Formación Profesional, e a partir do Programa Leonardo, que financia proxectos de elaboración de

Comenius 3.2

CONVOCATORIA	Nov 96	Xuño 97	Feb 98
Nº de solicitudes	12	18	11
Nº bolsas	8	11	5



materiais didácticos, estudos diversos, enquisas e análises mais estancias de formadores e alumnos, a Dirección Xeral de Ordenación Universitaria e Formación Profesional está participando en diferentes proxectos.

PROXECTOS PILOTO QUE INTRODUCEN INNOVACIÓNS NA FORMACIÓN PROFESIONAL

Proxecto Eurotitores: estudia a elaboración de ferramentas para a formación

de titores de empresas que participen na formación en centros de traballo dos Ciclos Formativos. Neste proxecto participa o Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, a Confederación de Empresarios de Galicia, CC.OO., UGT e institucións de Portugal e Alemaña. Existe material de formación de titores de empresas en forma de folletos, CD Rom, vídeo, etc.

Proxecto Formación de Formadores 2002: consiste na elaboración de materiais didácticos para a formación en centros de

traballo. Neste momento está redactado un manual para a empresa que se publicará proximamente, e realizáronse cursos piloto en varios lugares. Participa o Ministerio de Educación e Cultura, o Consello Superior de Cámaras de Comercio, organismos educativos e institucións de Islandia, Austria, Italia e Suecia.

Proxecto Eurofolio: é un proxecto que se realiza en colaboración con outras tres rexións europeas: Pays de la Loire (Francia), Emilia Romagna (Italia) e unha institución da Comunidade Valenciana. Estudia a posible validación de competencias en Formación Profesional, a través do recoñecemento, validación e certificación dos estudos en cada un dos países que colaboran.

PROGRAMAS DE ESTANCIAS E INTERCAMBIOS

Os centros de Formación Profesional en Galicia veñen participando con certa regularidade en proxectos de estancias de alumnos e profesores.

A participación en programas de estancias de alumnos para perfeccionaren os seus coñecementos técnicos, iniciouse co programa Petra e continúa a través do Programa Leonardo, no que participaban anualmente arredor de tres centros escolares. Na convocatoria de 1998 solicitaron estancias 16 centros de Formación Profesional; este aumento aparece como resposta ó labor de difusión e inclúe a participación dun número elevado de profesores de diversos centros educativos no proxecto de estancias

de profesores aprobado na convocatoria anterior e organizado pola Consellería, que se detalla a seguir.

Proxecto Novo Milenio: forma parte dun plan de formación para os profesores que participan actualmente no deseño dos currículos das novas ensinanzas de Ciclos Formativos de Formación Profesional. Permitted a estancia de 49 profesores de 17 familias profesionais distintas, que analizaron as experiencias de formación noutros países europeos e a súa incorporación ós novos currículos. O obxectivo do proxecto foron os seguintes sectores:

- Actividades agrarias
- Actividades físicas e deportivas
- Administración
- Comercio e mercadotecnia
- Comunicación, imaxe e son
- Deseño gráfico
- Edificación e obra civil
- Electricidade e electrónica
- Fabricación mecánica
- Formación e orientación laboral
- Hostelería e turismo
- Imaxe persoal
- Informática
- Madeira e moble
- Mantemento de vehículos auto propulsados
- Sanidade
- Xoiería

As estancias de 15 días de duración proporcionanlles ós participantes unha experiencia que non se podía obter en España e que se está a trasladar ó seu traballo diario. Como obxectivo adicional, este proxecto permitiu mellora-la

competencia lingüística, dado o imprescindible coñecemento de idiomas para a comunicación cos organismos receptores. Gracias a este programa de estancias, o número de proxectos presentados nesta convocatoria ó Programa Leonardo é moi superior ó de anos anteriores.

Tratouse de favorecer a participación de Institutos das catro provincias galegas e do maior número de familias profesionais, para facilitar o efecto multiplicador da experiencia, aínda que as diferencias na localización dos centros participantes débese ó número diferente de centros educativos con Ciclos

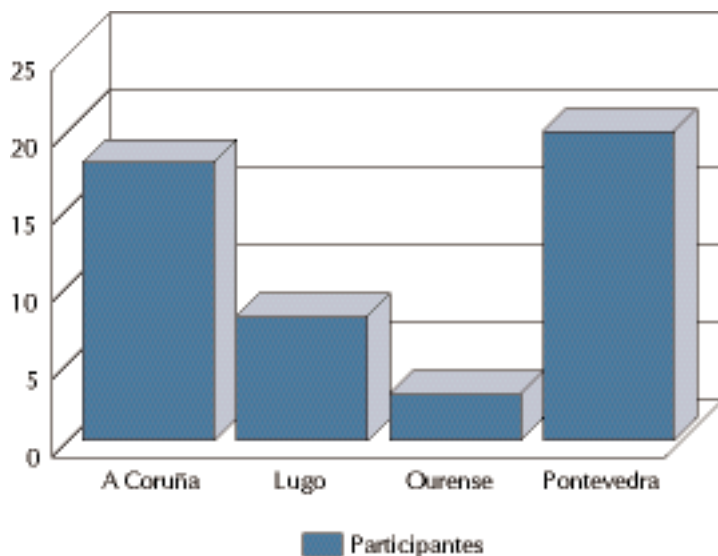
Formativos de Formación Profesional que existen en cada provincia.

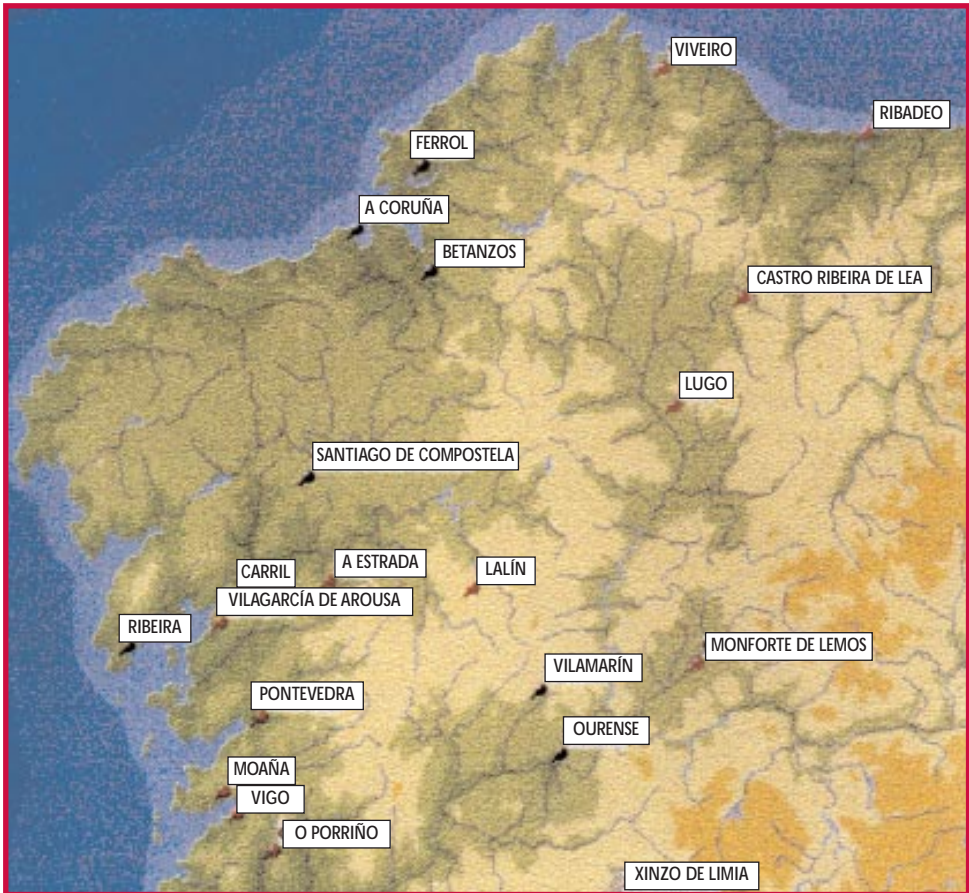
Os centros de traballo dos que proceden os participantes figuran no mapa adxunto.

Como resultado final desta experiencia é destacable a excelente valoración global do programa, tanto no grao de cumprimento dos obxectivos específicos para cada grupo de traballo como dos obxectivos xerais do programa.

A axenda de traballo incluía as visitas a centros de traballo, a centros formativos de diversos niveis educativos, a asistencia a conferencias relacionadas

PROVINCIA	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra
Participantes	18	8	3	20





con temas profesionais, a participación en debates sobre temas educativos e profesionais, etc.

A idade media do grupo de profesores é de 40 anos e a participación por sexos é de 33 homes e 16 mulleres, repartidos de forma desigual dependendo da familia profesional da que se trate.

O proxecto Novo Milenio deu un impulso á participación por parte dos

centros formativos e dos profesores en proxectos destas características. Como resultado adicional das estancias formativas xurdiu a necesidade de intercambiar información e experiencias con profesionais da educación doutros países e a iniciativa de establecer contactos e liñas de colaboración estables con socios europeos.

Na convocatoria LEONARDO de 1998, a Consellería presentou un novo

programa de estancias formativas para as familias profesionais e docentes que se incorporan ó deseño de novos currículos durante o presente curso, como continuidade do anterior.

Con respecto ós proxectos piloto, para desenvolver accións formativas con carácter innovador presentáronse actividades de colaboración no sector téxtil, termalismo, recursos naturais e residuos sólidos.

Existen outras accións puntuais, como por exemplo a iniciativa Netd@ys,

da Comisión Europea, dentro do plan de acción Aprender na Sociedade da Información. Consiste no financiamento de actividades para animar e sensibilizar nas escolas sobre o valor pedagóxico de Internet.

A posta en marcha realizarase preferentemente na semana do 17 ó 24 de outubro. Na convocatoria anterior participou un centro escolar e no presente curso presentáronse uns cincuenta proxectos nos que están a participar máis de setenta centros escolares galegos.



A FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL NA UNIÓN EUROPEA: MODELOS E TENDENCIAS

Elisa Jato Seijas

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Unha das finalidades asignadas ós sistemas educativos actuais é a contribución ó logro e o desenvolvemento de coñecementos, valores e destrezas que lles permitan ás persoas a súa plena e autónoma incorporación ó desenvolvemento social e económico. E unha das vías a través das que esta finalidade atopa o seu cumprimento é a dos estudos de Formación Profesional inicial, polo que veñen formando parte, con distintas modalidades e alcance, dos sistemas educativos europeos.

Sen embargo, as súas características e trazos configuradores, así como a súa articulación co conxunto dos sistemas educativos e a súa relación co mundo productivo e laboral, están sometidos a un proceso de revisión acentuado, nas últimas décadas, por motivos entre os que habería que sinala-la súa perda de potencialidade formativa e educativa; as profundas modificacións que se rexistran en canto a coñecementos e estratexias intelectuais que se cre deben ser logradas a través da formación; os retos e as novas demandas que imponen

os cambios tecnolóxicos actualmente en curso; a internacionalización dos mercados laborais e das relacións económicas; e mesmo as demandas e esixencias suscitadas polo desexable proceso de construción dun espacio europeo de Formación Profesional.

Ante todo isto, os sistemas de Formación Profesional Inicial veñen tratando de dar resposta a través de revisións e reformas, singularmente observables nas políticas nacionais dos diferentes estados membros da Unión Europea. Neste sentido, a propia Unión Europea, mediante os seus diferentes órganos comunitarios e en relación cos diversos gobernos nacionais, está inmersa nun proceso de elaboración de propostas e de plasmación de programas de acción, coa pretensión de lograr un perfil máis axeitado dos estudos de Formación Profesional Inicial, atendendo os retos, demandas e esixencias formativas tanto presentes coma previsibles.

Desde este punto de partida, o presente artigo pretende analizar e valorar-las tendencias de desenvolvemento dos estudos de Formación Profesional Inicial, e o seu axuste e decantación como

consecuencia da asunción de principios e orientacións que se están deseñando de común acordo no seo da Unión Europea. Para isto ocuparémonos, en primeiro lugar, do proceso seguido pola Unión Europea na construción dunha política comunitaria de Formación Profesional, para, seguidamente, aborda-la análise dun dos modelos de maior referencia no contexto europeo, como é o modelo alemán de Formación Profesional Inicial, e finalmente establece-las actuais tendencias e evolucións da Formación Profesional Inicial na Unión Europea.

2. O PROCESO CARA Á CONSTRUCIÓN DUNHA POLÍTICA EUROPEA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

2.1 CUESTIÓNS CONCEPTUAIS

O concepto de Formación Profesional Inicial ten un referente e un valor distintos en cada un dos estados membros da Unión Europea, dado que os sistemas de Formación Profesional, a súa organización e estruturación varían significativamente dun país a outro. As diferencias maniféstanse, principalmente, con respecto a varios factores:

- unha diferente articulación entre formación inicial e formación continua;
- unha repartición diversa das responsabilidades entre as administracións públicas e o mundo do traballo;

- un grao maior ou menor de centralización dos sistemas, segundo o espazo das competencias relativo que ocupa o Estado central e as colectividade rexionais ou locais; e

- unha organización administrativa tamén moi diferente.

Con todo, e tendo en conta as diferencias que existen entre os sistemas dos estados membros, a Unión Europea entende por Formación Profesional Inicial “calquera forma de Formación Profesional Inicial non universitaria, incluído o ensino técnico e profesional e a aprendizaxe, que facilite o acceso da xuventude a unha cualificación profesional recoñecida polas autoridades competentes do Estado membro en que se obtivera”¹. Ademais, o termo ‘Formación Profesional Inicial’, que se utiliza nun sentido xeral para designar calquera programa completo de formación dirixido ó exercicio dunha profesión, comprende dous elementos: en primeiro lugar, unha formación de base, e, posteriormente, unha especialización profesional.

Polo tanto, a Formación Profesional de base queda configurada, na maioría dos sistemas de formación dos estados membros, como a primeira etapa dun proceso de aprendizaxe durante o cal os candidatos para o exercicio dunha futura actividade profesional reciben unha ampla formación (tronco común) sobre a que se pode loxicamente construír unha formación máis específica dirixida ó exercicio dunha profesión. En consecuencia, a especialización profesional

1 Decisión do Consello 91/387/CEE, do 22 de xullo de 1991. DOCE 1214 do 2.8.1991, 9.7.

(Formación Profesional Específica, en termos da LOXSE) designará o segundo estadio da Formación Profesional Inicial, durante a cal os alumnos completan a súa formación de base anterior, o logro dunha Formación Profesional recoñecida que lles permita adquirir os coñecementos requiridos para o exercicio dunha actividade profesional cualificada.

2.2 ETAPAS DO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DA POLÍTICA EUROPEA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

A Unión Europea conta, desde a súa creación, con competencias explícitas dentro do ámbito da Formación Profesional. Así, no Tratado de Roma (1957) encóntrase a primeira base xurídica que apoia o desenvolvemento dunha política de Formación Profesional común, fundamentalmente no seu artigo 128, onde se sinala que “por proposta da Comisión e trala consulta previa ó Comité Económico e Social, o Consello debe establece-los principios xerais para a execución dunha política común de Formación Profesional”. Por outra parte, existen no Tratado outros artigos, entre eles o 118 e o 125, que implican no seu conxunto unha actuación con respecto á Formación Profesional.

Máis recentemente, o Tratado da Unión Europea (1992), no seu artigo 127, recolle as novas metas propostas para o campo da Formación Profesional. Nel sinalase que a Comunidade desenvolverá unha política de Formación Profesional que reforce e complemente as accións dos estados membros, respectando plenamente a súa responsabilidade no relativo

ó contido e á organización da dita formación. Ademais, a Comunidade desenvolverá accións encamiñadas a:

- facilita-la adaptación ás transformacións industriais, en particular mediante a formación e a reconversión profesional;

- mellora-la Formación Profesional Inicial e permanente para facilita-la inserción e a reinserción profesional no mercado laboral;

- facilita-lo acceso á Formación Profesional e favorece-la mobilidade dos educadores e das persoas en formación, en particular dos máis novos.

- estimula-la cooperación en materia de formación entre centros de ensino e empresas;

- incrementa-lo intercambio de información e de experiencias sobre as cuestións comúns ós sistemas de formación dos estados membros.

A intervención das institucións comunitarias no eido da Formación Profesional foi, entón, temperá e tivo unha continuidade no tempo, co desenvolvemento dun importante acervo comunitario neste campo. Catro son as etapas xerais seguidas pola Comunidade no proceso de construción dunha política europea de Formación Profesional:

- En primeiro lugar, o que poderíamos denominar como etapa das orixes e dos principios xerais (1963-1973), caracterizada pola declaración de intencións a escala europea e polas políticas de reforma a escala nacional.

Dentro deste período cabe sinalar como feito que marca o inicio da actuación da Comunidade, a decisión do Consello do 2 de abril de 1963, pola que se establecen os principios xerais dunha política de Formación Profesional, en aplicación do artigo 128 do Tratado de Roma.

Nestes textos iniciais os lexisladores consideraron como obxecto fundamental da actuación comunitaria a consecución dunha política que fixera coherentes entre si as diferentes actuacións dos estados membros, levándoas a converxeren nunha política común. Sen embargo, estas intencións iniciais deben ser matizadas, xa que de feito a “política común” non ía máis aló da adopción duns principios xerais que debían servir, en certa forma, como referencia ás políticas nacionais.

- A segunda etapa (1974-1982) é a do comezo da actuación institucional e a posta en marcha dos programas prototipo europeos.

Neste momento, hai que sinalar como un dos principais logros a aprobación dos dous Programas de Transición sucesivos (aprobados en 1976 e 1982 respectivamente) destinados, por unha parte, a recolle-las experiencias dos estados membros sobre a transición dos estudantes do sistema educativo ó mercado da formación ou do traballo e, por outra, a formular recomendacións para a mellora da situación deste colectivo, cada vez máis afectado polo desemprego (especialmente entre as categorías máis desfavorecidas).

Esta dobre tarefa levouse a cabo a través de varios proxectos piloto desenvolvidos nos nove estados membros da época. Tales proxectos subliñaron a importancia da dimensión transnacional das accións, permitindo establecer e experimentar, por primeira vez, os instrumentos de cooperación internacional: a constitución de asociacións de cooperación e de programas de intercambio de participantes (estudiantes, formadores, especialistas); a elaboración de instrumentos para describir e coñecer os sistemas; e a creación de redes de cooperación máis permanentes entre algúns estados membros e no ámbito comunitario.

- O terceiro momento (1983-1992) vai estar caracterizado pola consolidación definitiva da actuación institucional e dos programas de acción cunha perspectiva a máis longo prazo.

É dicir, xa non se trataba unicamente de debuxar con grandes trazos algunhas orientacións comúns, case exclusivamente de contido sociopolítico (igualdade de oportunidades, loita contra a exclusión social...), senón de desenvolver programas de actuación dirixidos contra problemas estratéxicos (como, por exemplo, o incremento da competitividade das empresas ou o paro xuvenil).

Entre o amplo abano de programas de acción postos a andar durante este período merecen particular atención pola súa contribución directa á Formación Profesional Inicial, o Proxecto de Correspondencia de Cualificacións, adoptado en 1985, co obxectivo xeral de facilitar e aproveitar mellor as

cualificacións e aptitudes profesionais, dito isto na perspectiva do Mercado de Traballo Europeo; e os sucesivos programas PETRA —aprobados en 1987 e 1991—, que centraron os seus esforzos de modo particular na loita contra o desemprego da xuventude e a súa exclusión social, favorecendo o desenvolvemento da Formación Profesional Inicial ata despois de concluída a escolaridade obrigatoria.

Con ámbolos programas, a Comunidade Europea tentou prestar un forte apoio ás políticas estatais, fixando novos obxectivos comúns e sistematizando a cooperación entre os diferentes sistemas de Formación Profesional inicial.

- Coa aprobación do Tratado da Unión Europea (1992) iníciase a etapa actual da construción europea de



Grupo de estudantes da Unión Europea en Santiago de Compostela. Esperan acadar unha mellor mobilidade profesional (*La Voz de Galicia*, 14 de xuño 1998)

Formación Profesional, nun contexto de competencias compartidas entre a Comunidade e os estados membros, aínda que baixo o principio da subsidiariedade. Isto significa que se exclúe da intervención da Comunidade a harmonización das disposicións legislativas dos estados membros e recoñécense como elementos fundamentais da política comunitaria a diversidade dos sistemas de Formación Profesional; polo tanto, as accións da Unión Europea nesta nova etapa deberán centrarse no desenvolvemento da cooperación transnacional, como medio para achegar un valor engadido ás accións desenvolvidas polos estados membros.

O actual Programa de Acción LEONARDO da Vinci, aprobado en 1994, que establece a política europea de Formación Profesional para os anos 1995-1999, responde plenamente a ese carácter subsidiario establecido no tratado da Unión Europea, ó tempo que capitaliza a experiencia dos anteriores programas (Petra, Eurotecnet, Ciomett e Force, principalmente).

Pero con este programa, a Unión Europea busca tamén dotarse dun instrumento político e de acción que lle permita contribuír de forma decisiva a acadar os obxectivos fixados no Libro Branco da Comisión sobre crecemento, competitividade e emprego, onde se destaca a importancia da Formación Profesional como factor de loita contra o desemprego e o reforzo da competi-

vidade das empresas europeas. Consecuentemente con isto, sinálase que as accións en materia de formación deberán traducirse nunha serie de efectos positivos en tres planos diferentes: “a loita contra o paro mediante a formación da xente nova e a reconversión do persoal liberalizado polos aumentos de produtividade relacionados co progreso tecnolóxico, a reactivación do crecemento mediante o reforzo da competitividade das empresas, e o desenvolvemento dun crecemento máis rico en postos de traballo mediante unha mellor adaptación das competencias xerais e específicas á evolución dos mercados e das necesidades sociais”². A Formación Profesional Inicial encóntrase, pois, formando parte esencial das estratexias previstas pola Comunidade e polos estados membros para responder os retos económicos e sociais do seu futuro máis inmediato.

O Programa LEONARDO intervirá neste contexto e, a partir da súa análise, establecerá un marco común de obxectivos, en coordinación con outras políticas comunitarias (educación, industrial, estrutural, I+D, rexional, exterior, etc.), co fin de melloralas calidade e a capacidade innovadora da Formación Profesional na Unión Europea. Estes obxectivos poden agruparse arredor de tres eixes:

— os que contribúen á eficacia e á calidade da Formación Profesional;

² *Crecimiento, competitividad y empleo, retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco. COM (93) 7010 final p. 127.*

— os que teñen por obxecto o contido ou os métodos da Formación Profesional;

— os que se dirixen a públicos específicos.

Co fin de promover a Formación Profesional a escala comunitaria, e para dar cumprimento ós obxectivos comúns, o Programa LEONARDO establece tres tipos de medidas:

— A concepción, a posta a punto e a experimentación de proxectos piloto transnacionais para, por exemplo, o deseño de métodos, contidos e materiais de Formación Profesional; a formación de formadores; ou o desenvolvemento de metodoloxías para a anticipación de necesidades formativas e de avaliación de produtos e resultados.

— A realización de programas de estancias e de intercambios transnacionais que permitan a diferentes grupos (estudiantes en formación inicial, ou mocidade traballadora) seguir unha parte da súa formación noutro estado membro, e que lles permitan ós formadores, responsables de recursos humanos e especialistas da formación melloraren a calidade da súa acción a través de intercambios.

— O desenvolvemento dos coñecementos no eido da Formación Profesional mediante enquisas e análises transnacionais e o intercambio de datos comparables, por exemplo, sobre a previsión de necesidades, a transparencia das cualificacións ou o investimento en formación.

Finalmente, entre as innovacións máis destacadas que achega o programa, hai que sinalar que, a diferenza de programas anteriores que concentraron os seus esforzos en aspectos concretos da formación, o Programa LEONARDO abrangue tódolos sectores e tódolos aspectos da política de Formación Profesional. Adopta unha planificación máis estratéxica e global ca no caso dos anteriores programas de acción, pois intenta achaiar as barreiras entre a formación inicial e a formación continua, co fin de promover a continuidade e desenvolver o concepto de aprendizaxe ó longo de toda a vida. Ademais, o programa introduce tamén medidas dirixidas a abordar aspectos de importancia para o desenvolvemento da persoa durante a súa vida laboral, como a igualdade de oportunidades, a orientación profesional e a formación en linguas estranxeiras.

3. O SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN ALEMAÑA

Dun xeito xeral, e para as intencións deste traballo, imos entender esencialmente a Formación Profesional Inicial como a parte profesional do sistema de ensino secundario dirixida a proporcionar cualificacións recoñecidas neste nivel.

En Europa existen dous tipos xerais destes sistemas. Un, baseado principal ou exclusivamente no sistema escolar, no que o ensino se imparte predominantemente en escolas técnicas ou profesionais,

que se atopan firmemente implantadas nas tradicións e nas formas organizativas do sistema escolar nacional global (por exemplo, Italia, Portugal, Francia ou España); e un segundo tipo (Alemaña, Austria, Dinamarca ou Luxemburgo) que se fundamenta predominantemente no ensino profesional, gran parte do cal ten lugar nas empresas e baixo a responsabilidade destas (*duales system*).

Sen embargo, nos últimos anos, no conxunto da Unión Europea e en consonancia con moitas das súas iniciativas, obsérvase unha tendencia cara á aproximación a modelos de tipo participados ou duais (como é o caso de Francia ou o máis recente de España). Razón pola cal, desde a perspectiva do estudio de casos e do enfoque de problemas, imos tentar acomete-la análise dun dos exemplos máis representativos deste modelo de formación como é o sistema dual de Formación Profesional alemán.

3.1 ANTECEDENTES

O sector máis amplo da Formación Profesional en Alemaña corresponde ó chamado sistema dual, o cal debe o seu nome ós dous escenarios onde ten lugar o ensino: a empresa e a escola profesional. Xa que logo, falar de sistema dual significa, basicamente, falar de cooperación entre empresa e escola profesional. Sen embargo, o sistema dual non é algo novo pois desde a idade media, na tradición profesional da artesanía, a Formación Profesional veu realizándose no centro de traballo, e será posterior-

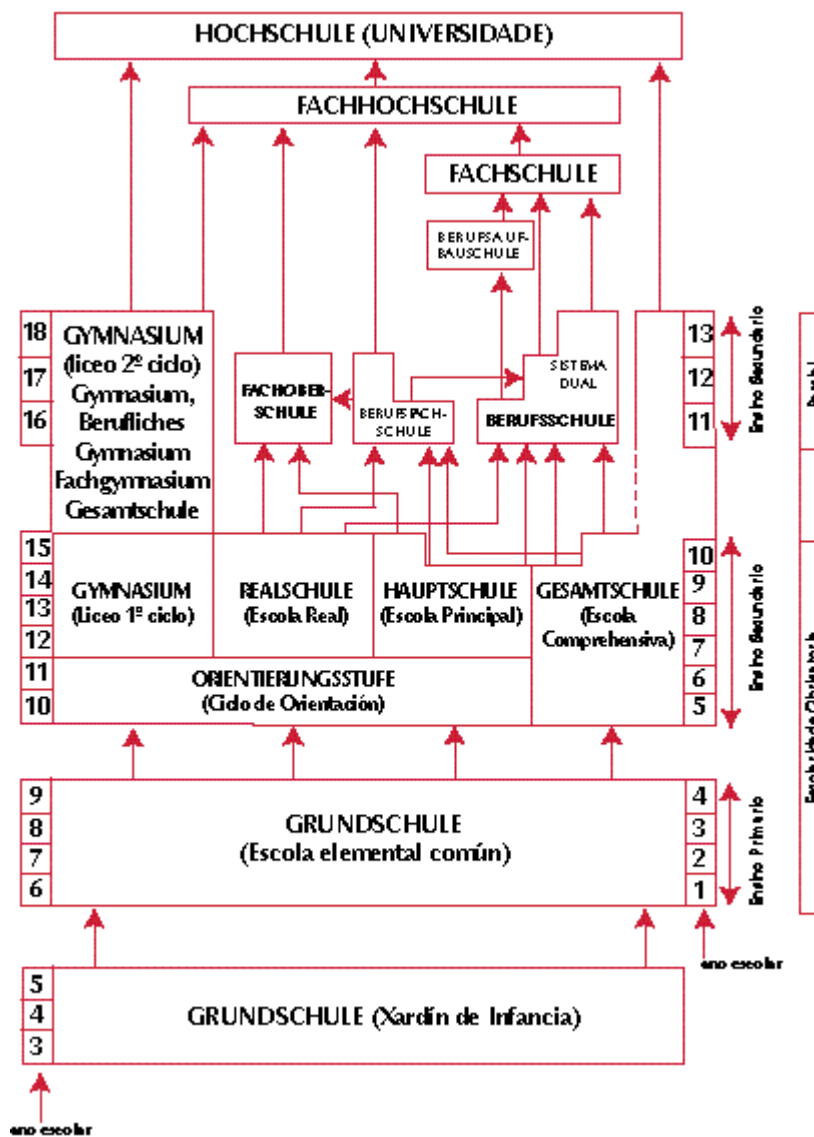
mente esta organización da formación artesanal, é dicir, aprender a través do traballo conxuntamente co mestre, a que sería adoptada pola empresa industrial alemana durante a época da industrialización. Ó longo do século XIX pareceu obvia a necesidade de completa-la formación recibida nas industrias coa formación en escolas profesionais, pero o desenvolvemento da formación escolar e empresarial permaneceu durante moito tempo case independente. Así, a Formación Profesional en Alemaña vén da empresa, e este aspecto esencial foi conservado ata hoxe en día. É a preponderancia privada da Formación Profesional a que configura o sistema alemán, limitado e ordenado pola lexislación e modificado pola participación dos traballadores e dos seus sindicatos en tódolos niveis do sistema.

3.2 ORDENACIÓN GLOBAL DO SISTEMA EDUCATIVO

En Alemaña, as competencias en materia de política e de planificación do ensino están determinadas pola estrutura federal do seu Goberno. Por razón disto, correspóndelles ós diversos estados da Federación (*Länder*) a responsabilidade da educación, mais coa excepción da Formación Profesional non escolar (sistema dual, preferentemente) que depende da competencia do Goberno federal.

Tendo en conta a diversidade que esta repartición de competencias supón, podemos presenta-la seguinte estrutura

Figura A. Estructura do sistema educativo en Alemaña



xeral común do sistema educativo alemán (ver figura).

— Ensino Preescolar e Primario

A Educación Preescolar en Alemaña ten lugar en xardíns de infancia, en xardíns especializados e en clases preescolares. A asistencia é facultativa.

A Escola Primaria (*Grundschule*) marca o inicio do ensino obrigatorio e esténdese durante catro anos (en Berlín, seis).

— Ensino Secundario Obrigatorio (secundaria inferior)

O ensino secundario obrigatorio é dispensado a través de tres tipos de centros educativos: a *Hauptschule*, escola principal ou de fin da escolaridade (do 5º ó 9º/10º curso); a *Realschule*, escola real ou centro de ensino xeral (do 5º ó 10º curso); e o *Gymnasium* ou liceo, que cobre dous ciclos escolares: o correspondente ó ensino secundario obrigatorio (do 5º ó 10º curso) e o ensino postobrigatorio (do 11º ó 13º curso). Existen, tamén, aínda que minoritariamente, escolas integradas (*Gesamtschule*) que combinan as ensinanzas das anteriores modalidades de escolas.

Os dous primeiros anos do ensino secundario constitúen xeralmente unha fase de orientación (*Orientierungsstufe*) que debe servir para afianza-lo alumno na súa elección ou permitirlle cambiar de modalidade.

Estes tres tipos de ensino secundario desembocan, cada un deles, nun certificado de fin de estudos que lles ase-

gura identidade de seu. Así, o certificado adquirido na *Hauptschule* é considerado adecuado para acceder á Formación Profesional artesanal ou de certos servizos; o certificado da *Realschule* conduce ás formacións profesionais máis esixentes, e o *Abitur* (bacharelato) dá acceso ós estudos universitarios. Sen embargo, na actualidade, aínda cando os certificados continúan definindo a identidade dos tres tipos de ensino, o seu valor práctico mudou substancialmente, pois numerosos titulares do *Abitur*, e cada vez máis os posuidores dun certificado da *Realschule*, deciden entrar na formación dual.

3.3 O SISTEMA DUAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Ó remate do ensino secundario obrigatorio existen en Alemaña dúas opcións claramente diferenciadas. Por unha parte, aquela de marcado carácter académico, que conduce ós estudos superiores de nivel universitario e que ten a súa localización no segundo ciclo do *Gymnasium* (11º ó 13º curso) e, por outra, o ensino netamente profesional e técnico, caracterizado por unha gran flexibilidade e ó cal acceden os estudantes despois de teren culminado os estudos de ensino obrigatorio, cun mínimo de cinco anos de permanencia na *Hauptschule*.

Dentro do sistema de Formación Profesional Inicial, a formación dual ocupa claramente unha posición dominante; sen embargo, ó lado do sistema de aprendizaxe dual cohabita tamén un sector de Formación Profesional

puramente escolar, con características moi variadas que reflicten as diversas particularidades e especificidades dos distintos *Länder*, e que explican a gran variedade de escolas profesionais existentes (*Berufsfachschule*, *Berufsaufbauschule*, *Fachoberschule*, *Fachschule*...).

Como sinalamos ó comezo, baixo o termo de sistema dual désígnase un sistema que une a teoría e a práctica en dous marcos diferentes de formación, os cales presentan características xurídicas e estruturas específicas. Polo que, e en primeiro lugar, nos ocuparemos da formación en xeral no sistema dual, da descrición de ámbolos escenarios: a escola a tempo parcial (*Berufsschule*) e a empresa formadora, para pasarmos, posteriormente, ó estudio da súa articulación e da súa lóxica interna.

A escola profesional a tempo parcial (*Berufsschule*)

As *Berufsschulen* son escolas profesionais a tempo parcial, dependentes da administración dos *Länder*, ás que asisten aqueles alumnos que desexan recibir unha formación profesinal inicial, así como os egresados da *Hauptschule* ou doutros centros de ensino xeral que decidiron exercer un emprego antes de teren finalizado o seu período de escolaridade obrigatoria (en Alemaña a obrigatoriedade escolar a tempo pleno abrangue ata os 16 anos, e a tempo parcial ata os 18).

O ensino impartido nas escolas profesionais ten unha duración media equivalente a 8-10 horas semanais,

distribuídas nun ou dous días por semana, ou ben agrupadas en bloques de varias semanas por ano, aínda que esta segunda modalidade é minoritaria. A finalidade do sistema escolar profesional é a de proporcionarlles ós alumnos un ensino de carácter xeral, mediante o estudio de materias como: alemán, matemáticas, educación cívica, ciencias sociais, economía, relixión e educación física (o que supón o 40 % das materias impartidas) e á vez unha formación teórica e técnica na especialidade profesional elixida (que inclúe exercicios no taller da *Berufsschule*), destinada a complementar e amplía-la formación práctica recibida na empresa.

A empresa formadora

A base da aprendizaxe dual é, como xa se leva dito, a formación práctica na empresa, completada polo ensino na escola estatal obrigatoria. Un aspecto central desta relación estriba en que as súas instancias de formación non teñen o mesmo peso, xa que mentres a responsabilidade da formación recae case en exclusiva sobre a empresa, pois é ela quen decide en exclusiva sobre: cáles son as profesións nas que se vai impartir formación, cál é o número de postos de aprendizaxe que se van ofertar, e a quen se admite, a formación na escola profesional é esencialmente de carácter teórico e complementario. É unicamente coa empresa con quen o estudante asina o contrato de formación e tódalas obrigas xurídicas se regulan entre estes dous contratantes.

A relación entre aprendiz e empresa adoita iniciarse, polo xeral, unha vez finalizada a escolaridade obrigatoria a tempo completo, a través das seccións de asesoramento das oficinas de traballo (organismos competentes para facilitar tamén postos de aprendizaxe), ou mediante bolsas de postos de Formación Profesional, onde as empresas fan as súas ofertas.

Logo de seleccionado o aprendiz pola empresa (selección que se realiza habitualmente a partir do expediente académico, así como mediante diversas entrevistas e tests psicopedagóxicos que, en certas profesións, son de habilidade manual), este asina un contrato de formación (*Ausbildungsvertrag*), codificado e estandarizado segundo sinala a Lei de Formación Profesional (BBiG) de 1969, o cal contén, entre outros, os seguintes elementos:

- natureza, obxecto, contido e diferentes etapas da formación, así como o obxecto da formación, precisando unha descrición da actividade profesional á que vai dirixida esa formación,
- data de inicio e unha indicación sobre a duración da formación,
- as medidas de formación previstas fóra dos lugares de formación,
- a duración cotiá habitual da formación,
- a duración do período de proba (entre un e tres meses),
- o pagamento e o importe da remuneración,
- a duración das vacacións,

- as condicións baixo as cales pode rescindir o contrato de formación.

Posteriormente, un órgano competente encargado de revisar o contrato inscribo no Rexistro de Relacións Contractuais de Formación Profesional das Cámaras Consulares. Esta inscrición é condición previa para a admisión posterior do aprendiz no exame final. É importante resaltar que o aprendiz recibe a súa retribución unicamente da empresa, a cal é fixada segundo os convenios colectivos das respectivas ramas de produción, e incrementanse cada ano en consonancia coa idade e os progresos de capacitación do aprendiz. A modo ilustrativo, podemos sinalar que no ano 1996 a retribución mensual media dun aprendiz empregado de banco era de 1208 DM (na antiga República Federal de Alemaña) e de 960 DM (no leste).

Pola súa banda, a empresa debe cumprir determinadas esixencias para poder ofrecer postos de formación. Entre eles destacamos, pola súa especial transcendencia: ser recoñecida como empresa formadora polas cámaras correspondentes, rexerse por un Plan de Formación e contar con suficientes formadores cualificados. A empresa formadora é considerada, xeralmente, como adecuada, se as capacidades e os coñecementos profesionais necesarios para a realización dos obxectivos de formación, descritos no Regulamento de Formación, poden ser alí impartidos na súa totalidade e nos prazos previstos. Pola súa parte, as empresas formadoras que non están en condicións de impartir tódolos coñecementos e capacidades requiridos, poden

ser habilitadas se as súas deficiencias se emendan coa axuda de accións de formación desenvolvidas noutras instancias formadoras, como por exemplo en centros interempresariais (centros complementarios de capacitación e talleres empresariais de formación).

Desde a perspectiva da distribución das empresas formadoras por sectores e ramas de actividade, cabe afirmar que estas se sitúan en tódolos sectores da produción alemana. Atendendo á distribución dos aprendices, segundo o tamaño da empresa, pode observarse que as empresas de menos de dez traballadores, que representan a maioría dos lugares de produción en Alemaña, reúnen arredor do 25 % dos aprendices e, ademais, correspóndenlles ás empresas de entre cinco e nove empregados as taxas máis altas de aprendizaxe (a taxa de aprendizaxe é a relación entre o número de aprendices coa cifra total de empregados); as medianas empresas son as que forman cuantitativamente un maior número de aprendices; mentres que as grandes empresas, de máis de 999 traballadores, a penas acollen un 10 % dos aprendices, ó que hai que engadir unha taxa de aprendizaxe inferior á media.

Este criterio de tamaño da empresa, unido ó de sector de produción, presenta non só diferencias cuantitativas en relación á oferta de formación, senón tamén no plano cualitativo. Así, nas pequenas empresas a formación aparece desde o primeiro momento moito máis integrada nos procesos de produción; isto obsérvase de modo particular no

artesanado, xa que na medida en que a división do traballo está menos estendida ca nunha grande unidade de produción, a pequena empresa pode poñer-lo aprendiz en situacións máis variadas de formación, nas que aprenden máis rapidamente unha certa forma de autonomía e de polivalencia. Pero, tamén sucede que nas pequenas empresas se espera que os mozos sexan rapidamente unha man de obra rendible e, neste sentido, as taxas de aprendizaxe amósannos como, a diferenza das grandes empresas, as pequenas teñen tendencia a aceptar máis aprendices dos que precisarían para cubriren as súas necesidades de cualificación.

Inscricións e inserción profesional

A posición dominante do sistema dual, fronte ós demais tipos de formación puramente escolares que conforman o conxunto de modalidades de Formación Profesional Inicial en Alemaña, ponse de manifesto na importancia numérica que alcanza. De modo xeral, cabe afirmar que actualmente máis do 60% da mocidade que cursa estudos profesionais asiste ás ensinanzas do sistema dual. Esta preponderancia da aprendizaxe dual maniféstase relativamente estable ó longo dos últimos anos, aínda que veu perdendo efectivos en relación con outras ensinanzas non profesionais, así como en relación a formacións profesionais a tempo completo.

Igualmente, o sistema dual viuse afectado polas fluctuacións conxunturais da economía, motivadas polo lugar central que ocupa a empresa dentro deste

modelo de formación. O sistema dual revélase en esencia como un modelo de mercado no que a oferta de formación resulta da libre decisión da empresa, polo que o principal risco dun modelo mercantil radica na insuficiencia da oferta de aprendizaxe. Na súa historia recente, o sistema dual alemán coñeceu esta situación en varias ocasións, pero ante esta dificultade soubo sacar partido do carácter mixto da súa regulación, xa que fronte ós modelos puramente mercantís (caso dos estados Unidos e de Xapón) e ós puramente escolares (caso de Italia, por exemplo), a lóxica do mercado aparece no modelo alemán constantemente temperada por unha regulación do Estado que se ocupa, por unha parte, de regulamenta-la cooperación co sistema escolar e, pola outra, de sanciona-los compromisos de negociación cos sindicatos.

No momento actual, asístese a outra escaseza importante de postos de formación (no curso 1996/97 faltaban 160.000 postos, segundo a Oficina Federal de Emprego). Para facer fronte a esta falta de oferta, o Goberno federal e as empresas lanzaron un programa titulado *Ausbilden: Wir machen mit*, coa finalidade, entre outras, de constituír “pactos rexionais para a formación” e demandarlles ós axentes sociais a busca, no marco das negociacións colectivas, de medios que permitan aumenta-la oferta de prazas de formación, xa que actualmente só o 30 % das empresas alemáns aseguran e financian a formación dos futuros traballadores cualificados para o conxunto da economía. Tamén se pretende que aqueles

sectores en crecemento, e de modo particular os servizos, como fontes de novas profesións, incrementen o abano de posibilidades da formación dual, demasiado ancorada no sector da produción e o artesanado.

No tocante ó acceso dos alumnos ó sistema dual, este maniféstase extraordinariamente aberto, debido en parte á articulación entre a formación xeral e a Formación Profesional. Se ben, nun primeiro momento, o ensino xeral alemán pode parecer particularmente selectivo e elitista, xa que a modalidade longa do bacharelato é seguida por un número reducido de alumnos, mentres que as modalidades curtas (*Hauptschule* e *Realschule*) acollen a maior parte do continxente escolar; sen embargo, a estas modalidades, que desembocan inicialmente na Formación Profesional, acceden alumnos de medios sociais moi variados, polo que se confirma unha relativa homoxeneidade da distribución social que se produce na Formación Profesional dual. Ademais, habemos ter en conta que unha parte dos que se matriculan no bacharelato acceden posteriormente á aprendizaxe dual, fundamentalmente para formárense nas profesións comerciais, no sector da banca, os seguros, a hostelería, o turismo e en certas profesións especializadas da industria.

Por iso cabe sinalar que a Formación Profesional en Alemaña sufriu escasamente a competencia da modalidade longa do ensino xeral. Ata o de agora, o sistema dual é concibido como unha modalidade útil para a

adquisición de competencias profesionais recoñecidas e directamente convertibles no mercado de traballo, con claras vantaxes en termos de inserción e de promoción profesional, fronte a outros tipos de formación.

Tal e como viñemos sinalando, na práctica a regulación da entrada na aprendizaxe dual obedece a un mecanismo de mercado. As empresas son as que deciden libremente os criterios de selección, que adoitan ser máis ou menos rigorosos en función das esixencias da profesión e das propias necesidades e posibilidades de formación da empresa. Este dominio dos fluxos e da calidade dos aprendices prodúcese nun dobre sentido: por unha parte, é evidente que as empresas con mellor reputación como formadoras atraen os mellores candidatos; pero tamén, por outra parte, as empresas seleccionan a priori os aprendices potencialmente máis capacitados. Isto reflíctese no feito de que a maioría dos bachareis que cursan posteriormente a aprendizaxe dual se atopan concentrados só en dez profesións, o que amosa claramente os mecanismos de selección que teñen lugar no interior do sistema.

Non obstante o dito, esta selección contribúe a explica-las altas taxas de superación dos exames, que alcanzan unha media do 89-90 %, así como as escasas interrupcións da aprendizaxe, aínda que as taxas e rupturas de contrato foron incrementándose nos últimos anos (pasando do 10 % a finais dos anos setenta, ó 23,2 % no ano 1990).

Convén introducir aquí, mesmo brevemente, unha referencia ós diferentes exames previstos na Lei sobre a

Formación Profesional de 1969, de entre os cales merecen especial atención os exames finais.

Os exames finais, que teñen diferentes denominacións segundo as profesións e sectores, son organizados polas distintas cámaras, ás que lles corresponde a adopción dos regulamentos de exame que fixan as condicións de admisión dos aprendices, o desenvolvemento das probas, os criterios de avaliación e mailas modalidades de emisión das certificacións. Así mesmo, como órganos competentes, son as responsables de constituí-las comisións de exame, formadas por representantes das organizacións empresariais e sindicais en igual número, e polo menos un representante das escolas profesionais.

As materias e as probas de exame están indicadas nos regulamentos de formación de cada profesión, que precisan as capacidades e os coñecementos que deberán ser esixidos no exame final que deberán constatar se o candidato domina os saberes requiridos (en termos, sobre todo, de *savoir-faire*) e se adquiriu os coñecementos prácticos e teóricos relativos á súa profesión.

Para rematar, convén deixar establecido que a Formación Profesional dual alemana non ten como finalidade a capacitación de técnicos, nin de grao medio nin de grao superior, senón unicamente a formación de obreiros e empregados cualificados (*Facharbeiter*), nivel 2, da estrutura dos niveis de formación, segundo a clasificación recollida na Decisión do Consello das Comunidades Europeas do 16 de xullo de 1985.

Os regulamentos de formación (*Ausbildungsordnungen*)

Os regulamentos de formación (*Ausbildungsordnungen*) poden definirse como plans de formación sistemáticos e cronolóxicos que comprenden o conxunto de tarefas que o traballador especializado (*Facharbeiter*) debe ser quen de realizar unha vez cualificado. É dicir, os *Ausbildungsordnungen* teñen como misión fixa-las esixencias mínimas de formación, ó tempo que dirixen unha estandarización das profesións.

Cada tipo de formación ten, pois, un regulamento propio (nestes momentos encóntranse regulamentadas unhas trinta e sete profesións) aprobado polo Estado e co nivel xurídico dun Regulamento Federal.

A elaboración dos regulamentos de formación constitúe un proceso lento e complexo, baseado no consenso entre os interlocutores sociais e políticos afectados. Trátase dun proceso no que participan os representantes dos *Länder*, dos sindicatos e das organizacións empresariais, así como do Ministerio de Educación e Ciencia e do Ministerio Federal implicado (segundo os casos, o Ministerio de Economía ou o de Agricultura). Pola súa parte, o Instituto Federal para a Formación Profesional (BIBB) desempeña igualmente unha función central como polo de expertos e como marco institucional.

A contribución do sistema dos regulamentos de formación, auténticos referentes profesionais nacionais, resulta fundamental para o sistema dual alemán,

xa que é o principal instrumento que permite a difusión dunha cultura profesional homoxénea, pois obriga as empresas a adapta-los contidos das aprendizaxes a un nivel básico xeral, independentemente dos seus intereses e necesidades inmediatas. Pero, ademais, o proceso de renovación dos Regulamentos de Formación constitúe unha excelente oportunidade para que a innovación entre realmente na empresa. Neste sentido, o sistema dos *Ausbildungsordnungen* converteuse nun vector de difusión poderoso para a evolución de cara ás vantaxes da polivalencia das cualificacións.

A xeito ilustrativo, presentamos seguidamente a renovación dos *Ausbildungsordnungen* para o sector da transformación industrial dos metais, onde as trinta e sete profesións de obreiro cualificado que existían inicialmente foron substituídas por seis profesións polivalentes (ver figura).

En primeiro lugar, temos que sinalar que as negociacións para a renovación dos Regulamentos de Formación da metalurxia industrial (que databan dos anos trinta e corenta) foron particularmente difíciles. Iniciadas no ano 1975, non chegaron a un acordo de principio ata finais de 1978, e non entraron en vigor ata o ano 1987. A posición final acadada revela claramente o compromiso entre as posicións patronais e sindicais, pero tamén, e sobre todo, reflicten o cambio producido na industria metalúrxica alemana durante eses anos, no sentido de apostar polas cualificacións amplas fronte á especialización moi estreita das profesións do sector.

Figura B. Novas profesións da transformación de metais-industria

Duración da formación en anos

0	1	1 ^o	2	3 ^o	
			Técnica de produción		Metales industriais
			Técnica de procesos		
			Técnica de máquinas e de sistemas		
			Técnica de aparellos e de instrumentos de precisión		
			Técnica de enfiado e de confección		Metales e instrumentos
			Técnica de moldeado		
			Fabricación de instrumentos		
			Torneado		Metales e fabricación
			Torneado automático		
			Fresado		
			Rectificación		
			Construción metálica/Construción naval		Metales e construción
			Técnica de equipamentos		
			Chapistería fina		
			Técnica de aparellos		Metales e instrumentos produtivos
			Técnica de mantemento		
					Metales e outros materiais
Fornecedores de bens materiais e ferramentas para produción	Fornecedores para maquinaria	Fornecedores para materiais	Fornecedores para materiais especializados		

A opción tomada reflicte claramente que, no sucesivo, ó lado da simple execución de tarefas, a aprendizaxe deberá desenvolver tamén as capacidades de análise, de planificación e de control das operacións de produción, o que veu significar un ensanchamento dos perfís profesionais mediante a adopción dun tronco común e dunha posterior especialización progresiva.

Sobre esta base, estableceuse a organización das formacións do sector conducentes a unha profesión. Na figura pode observarse cómo despois dun tronco común dun ano, cando os aprendices reciben unha formación de base idéntica para todo o campo profesional, séguese unha formación máis especializada de 6 meses de duración que prepara para un grupo de profesións (os contidos comúns, por exemplo, para o grupo de profesións de mecánica de construción e de mecánica das instalacións productivas). A terceira fase, de seis meses tamén, é propia de cada unha das seis profesións; mentres que a especialización última, no interior destas, se efectúa no ano e medio que resta.

En definitiva, a renovación dos regulamentos de formación foi un instrumento importante para a modernización da Formación Profesional, xa que supuxo indubidables vantaxes polo que se refire á unificación de tempos de aprendizaxe (a maioría dos regulamentos inclúen un primeiro ano de formación básica, seguido dalgunhas especializacións no 2º e 3º ano) e á construción dun “tronco común” que facilita a mobilidade profesional e un nivel común de toda-

las profesións dun mesmo sector.

Polo demais, cómpre sinalar que, aínda que os regulamentos de formación non tratan explicitamente dos métodos e os comportamentos pedagóxicos necesarios, senón só dos contidos, con eles introduciuse tamén unha nova comprensión dos obxectivos formativos, iniciándose no seo das empresas alemanas un debate acerca da importancia e o sentido dos métodos de ensinar e aprender.

O persoal docente do sistema dual

Outro dos trazos característicos do sistema dual, no que atangue ó profesorado, é a clara diferenciación entre os profesores da escola profesional (*Berfsschule*) e os formadores na empresa. Mentres a actividade do profesor se desenvolve no marco habitual da escola regrada pública, o formador exerce a súa actividade docente nas empresas (en menor grao en talleres de prácticas ou en centros de formación interempresariais), o que dá lugar a diferencias considerables verbo do seu estatuto, tarefas, actividades e formación.

— Os profesores das escolas profesionais

Son os responsables da parte escolar da Formación Profesional. Pódense dividir en dous grupos: os profesores de materias teóricas e xerais, e os profesores que imparten leccións prácticas (en talleres da escola, laboratorios...). A súa condición é de funcionario e a súa titulación inicial corresponde habitualmente á dun titulado universitario ou de escola superior técnica.

— Os formadores das empresas

Na empresa, o formador é a persoa responsable do desenvolvemento da Formación Profesional, conforme ós regulamentos de formación existentes e as esixencias en materia de ensino profesional, polo que desempeñan unha función central na aprendizaxe dos alumnos. Das súas competencias técnicas e pedagóxicas, así como da súa personalidade, dependen en gran parte as cualificacións técnicas e sociais que obterán os aprendices nos diferentes dominios profesionais. Os formadores transmítenlle-lo seu saber ós estudantes, desenvolven as súas cualificacións e o seu 'saber facer', pero transmiten outrosí a súa experiencia profesional, colaborando ó desenvolvemento profesional e persoal do aprendiz.

Ó formador correspóndelle, así mesmo, a responsabilidade dos contactos entre a empresa e os servizos de orientación profesional, as escolas profe-

sionais, as instancias de promoción da formación (cámaras consulares, fundamentalmente), e cos pais dos aprendices.

Non obstante, este amplo abano de tarefas non se leva a cabo de igual modo nas pequenas ou nas grandes empresas. Así, nunha pequena empresa o propietario é xeralmente o formador acreditado, é quen elixe os candidatos, o que vela polo cumprimento das disposicións regulamentarias e contractuais e o que participa directamente na formación. Se ben, frecuentemente, delega parte da responsabilidade da formación en traballadores cualificados cunha ampla experiencia profesional no posto de traballo.

Nunha grande empresa, a formación está organizada por unha unidade de formación que depende da dirección de persoal. O responsable da formación non intervéen directamente como formador cos aprendices, pero a el lle corresponde a organización e a xestión da formación. Nos talleres de aprendizaxe, son os formadores (a tempo completo, en moitos casos) os que imparten a formación de base, xeralmente de tipo teórico-técnico. Ó ir avanzando na súa formación, os aprendices pasan por fases amplas de formación práctica nos postos de traballo seleccionados, e é neste momento cando interveñen, o mesmo ca nas empresas pequenas, os traballadores cualificados que actúan como monitores e que poden ter ou non as cualificacións profesionais ou pedagóxicas requiridas para un formador. Neste marco pódense distinguir, logo, tres tipos de formadores de empresa:



Un obradoiro de impresor. Noutras épocas o rexente ou encargado facía as veces do formador de empresa, atendendo o traballo dos aprendices. En Inglaterra un obreiro non podía escoller traballo ata que tivera rematados sete anos de aprendiz

1) Os directores ou responsables xerais da formación, que exercen a súa función a tempo completo, e ós que lles corresponde a planificación e organización dos proxectos de formación da empresa (formación inicial e formación continua). Posúen unha titulación superior e unha acreditación de aptitude pedagóxica.

2) Os formadores de empresa propiamente ditos, ós que lles corresponde a formación de aprendices nunha profesión recoñecida. Posúen, ademais dunha cualificación profesional no seu oficio, cualificacións pedagóxicas recoñecidas, e deben estar inscritos como formadores ante as instancias competentes. O seu labor formador realízano con varios aprendices mentres efectúan o seu propio traballo productivo.

3) Os formadores no posto de traballo son os responsables da instrución práctica do aprendiz naqueles elementos que son específicos do seu posto de traballo e que imparten sobre a base da súa competencia técnica. Son traballadores cualificados, pero na súa maioría non teñen cualificación pedagóxica oficialmente recoñecida.

As cualificacións profesionais e pedagóxicas requiridas para poder obtela acreditación de formador están reguladas pola Lei de Formación Profesional e por diversos regulamentos que tratan sobre a certificación de coñecementos en materia de pedagogía profesional e do traballo. Desde 1992 a preparación dos exames para obtelo certificado de aptitude pedagóxica lévase a cabo dentro

dos programas marco de formación, que teñen unha duración de, como mínimo, 120 horas, e onde se precisan os contidos mínimos, os cales se centran sobre os seguintes aspectos:

— Cuestións de base da Formación Profesional

- Papel e importancia da Formación Profesional dentro do sistema escolar e social.

- Posibilidades e límites do sistema dual de Formación Profesional.

- Papel do formador na formación da empresa.

- Planificación e desenvolvemento da formación na empresa.

- Planificación das diferentes secuencias de formación conforme o regulamento de formación.

- Contidos e métodos da formación.

- Avaliación dos aprendices e do seu traballo.

— O rapaz en formación

- Avaliación e actitudes típicas dos estudantes (problemas educativos).

- Cuestións relativas ás capacidades, a aptitude e os resultados dos estudantes.

- Prevención de accidentes e hixiene do traballo.

— Bases xurídicas da formación.

- Leis fundamentais e Constitución do *Land*.

- Dereito do traballo e dereito social.

- Lei sobre a Formación Profesional (1969) e disposicións relativas á protección da xuventude.

Os exames para a obtención do certificado que acredita como formador de empresa compóñense de tres tipos de probas: unha proba escrita, unha oral e unha proba pedagóxica práctica.

A principios da década dos noventa estimábase que existían en Alemaña preto de cen mil formadores de empresa con dedicación plena, e de cincocentos mil a seiscentos mil con dedicación a tempo parcial.

3.4 PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Ó remate desta análise imponse unha constatación: a gran capacidade de adaptación demostrada polo modelo alemán de aprendizaxe ó longo da súa historia. É dicir, un dos trazos máis sobresaíntes do sistema dual radica na súa elevada capacidade para autorreformarse a través de procesos socialmente complexos e longos, dirixidos a conciliar lóxicas e intereses, en numerosas ocasións enfrontados.

Esta evolución é posible, en boa medida, porque o grande elemento de continuidade desta longa historia é, á parte do dualismo institucional, a súa implantación no corazón mesmo das esfera productiva, o que lle permitiu ó sistema dual percibir directamente as necesidades de cualificación, ás cales el ten como primeiro obxectivo responder.

De todo o sinalado ata aquí, podemos enumerar, como síntese final, as

calidades intrínsecas que manifesta actualmente o sistema dual:

- Asegúralle á economía unha oferta suficiente de man de obra altamente cualificada, polo que crea un mercado potencial de traballo interno (lembramos que entre un 75 % e un 80 % dos recursos humanos das empresas saen da súa propia Formación Profesional Inicial).

- Contribúe a manter un baixo nivel de paro entre a xuventude, ó formala en profesións recoñecidas polas empresas.

- Garante a adaptación dos contidos da aprendizaxe á realidade tecnolóxica, económica e empresarial, ó se-los plans de formación codefinidos e elaborados no seu seo.

- Participa maioritariamente na integración social da mocidade (proporciona a cada xeración unha taxa de aprendizaxe aproximadamente do 60 %), ofrecéndolles unha formación e perspectivas de emprego; así como proporcionándolle-las súas primeiras experiencias de empresa e na vida profesional.

- Forma unha man de obra profesional no seo da cal, a través da mobilidade interna, os egresados poden acceder no futuro á maioría dos cadros medios e incluso superiores das empresas.

- Dinamiza a institución empresarial ó constituír unha parte clave do seu deseño empresarial de futuro.

- Fomenta o desenvolvemento dun consenso social entre os poderes públicos e os axentes sociais, que os últimos anos se transformou nun consenso

pragmático de cara ó logro do 'pacto das cualificacións'.

Sen embargo, a eficacia e as virtudes recoñecidas do sistema dual non deben facer esquecer unha serie de problemas e disfuncións, tanto de orde cualitativa coma cuantitativa, que están determinando as súas tendencias actuais e futuras.

Como xa se manifestou en páxinas anteriores, a importancia dada nos regulamentos de formación ás cualificacións clave esixe das empresas un grande esforzo pedagóxico e de organización, o cal pon en dificultades moitas empresas medianas e pequenas que, lembremos, ofrecen arredor de 2/3 dos contratos de formación. Estas empresas deben optar, en consecuencia, por completa-la formación nelas impartida coa que ofrecen os centros de aprendizaxe interprofesionais. Sen embargo, esta solución comeza a presentar problemas financeiros, se se considera que os preto de seiscentos centros en servizo no ano 1992 ocasionaban xa gastos correntes de máis de oitocentos millóns de DM por ano. Xa que logo, a xeneralización desta solución ameaza con altera-lo modelo de financiamento da Formación Profesional, reabrindo o debate sobre o cofinanciamento público e as súas conseguíntes polémicas sobre o risco da estabilización do sistema.

Pero, ademais, a evolución cualitativa do sistema afectou profundamente o papel das *Berufsschulen*. O obxectivo dos novos regulamentos de formación é transmitirles ós estudantes non só saberes e destrezas, senón tamén que

estes sexan quen de tomar iniciativas no interior do seu campo técnico-profesional. Polo que os métodos pedagóxicos que corresponden a esta nova realidade demandan novas situacións tanto disciplinarias como funcionais e, sobre todo, estrutura-las ensinanzas arredor de proxectos. Segundo a maior parte dos analistas, para responder a estas necesidades é preciso non só que as *Berufsschulen* cooperen máis estreitamente coas empresas, senón tamén que renoven e estruturen o seu propio ensino, nun contexto, polo demais, marcado polo escaso financiamento e a falta de profesores (falta de prazas, pero tamén de candidatos para estes postos), así como polo escaso perfeccionamento profesional.

A posición das escolas profesionais é, pois, feble, en particular de cara ás grandes empresas que organizan, cada vez máis a miúdo, as súas propias estruturas escolares teóricas e 'profesionalizan' máis a súa pedagogía.

Non obstante isto, o problema máis apremante para o futuro do sistema dual, ademais da progresiva escaseza de postos de formación, maniféstase a través da modificación dos comportamentos educativos das novas xeracións alemanas que amosan unha menor atracción por estas formacións. As razóns hainas que buscar no fenómeno da prolongación dos estudos que, o mesmo ca noutros países comunitarios, tamén está afectando o sistema de Formación Profesional alemán. Ó que hai que engadi-la desafectación crecente polas profesións manuais e técnicas, así como polas actividades comerciais

pouco cualificadas, en beneficio das actividades de medio e alto nivel do sector terciario, e de certas profesións nalgúns sectores como o do metal onde, por exemplo, os coñecementos informáticos resultan indispensables para a programación da maquinaria.

Este cambio nas relacións profesionais vese tamén favorecido polo aumento de estudantes que acadan o nivel de bacharelato e que acceden ó sistema dual, xa que certas profesións comerciais ou bancarias, por exemplo, viñeron elevando nos últimos anos as cualificacións requiridas para o acceso, e preferiron seleccionar os seus aprendices entre estudantes que saen do sistema escolar despois de conseguiren o *Abitur*.

Ante a amplitude destes problemas, tódolos actores do sistema dual parecen ter tomado conciencia da necesidade de comprometérense ante unha nova reforma da aprendizaxe dual. A fosa entre o sistema de formación e o de emprego aumenta cada vez máis, mentres que a formación dual permanece esencialmente ancorada no sector da produción, que leva perdido, desde os anos noventa, moitos máis empregos có sector servicios. Isto suscita a necesidade de que o Estado e os axentes sociais promovan conxuntamente a modernización e a creación de novos perfís profesionais e unha maior dotación de postos de formación naqueles sectores en crecemento.

Sen embargo, as posicións dos empresarios e dos traballadores son aínda bastante diverxentes ante unha nova remodelación do sistema dual,

como se pon de manifesto nos últimos informes sobre o estado da Formación Profesional presentados anualmente polo Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación e Tecnoloxía. Así, por unha parte, os empresarios consideran que medidas como: a posta en práctica de formacións de dous anos, a redución da estancia na escola profesional a unha soa xornada semanal (polo menos durante o segundo ano de formación), o aumento da duración semanal da formación na empresa a corenta horas, a limitación dos permisos dos aprendices ó mínimo legal, e a diminución ou conxelación da remuneración dos aprendices, farán descende-lo custo da formación e dotarán o sistema dual dunha maior flexibilidade.

A Confederación de Sindicatos Alemáns (DGB), pola contra, non cre que deban ser postas en cuestión as normas mínimas de calidade da Formación Profesional, e insisten na importancia equivalente da empresa e da escola, así como no principio de consenso que debe prevalecer no momento en que os empresarios e os sindicatos establecen os regulamentos relativos á formación. No que atangue ás formacións de dous anos, os sindicatos insisten en que os perfís de existencia das profesións deben se-los que determinen a duración dunha formación, e non a eliminación inmediata de custos. Ademais, as 'formacións estreitas' en dous anos non permiten aproximarse a un sistema moderno de cualificación, polo que é necesaria a existencia dunha lei marco co fin de fixa-las condicións de base que permitan unha formación

cunhas cualificacións amplamente recoñecidas e transparentes.

Canto ó financiamento do sistema dual, existe unha demanda crecente sobre a adopción dunha lei federal que impulse unha distribución solidaria entre as empresas formadoras e aquelas que non imparten formación, xa que non é aceptable por máis tempo que o 70 % das empresas deban asegurar e financiar soas a formación dos futuros traballadores cualificados para o conxunto da economía alemana.

En síntese cabe sinalar, pois, que estas propostas de renovación do sistema dual suscitan grandes controversias entre os actores da formación. De tódalas maneiras, e a pesar das diverxencias mostradas, a evolución das necesidades de cualificación e dos modos de organizalo traballo conduce a tódolos protagonistas a recoñecer que os valores clave para a profesionalización e a polivalencia están estreitamente unidos á alternancia, é dicir, ó papel primordial do centro de traballo na formación.

4. TENDENCIAS DE DESENVOLVEMENTO COMUNITARIAS E POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Nas últimas décadas téñense producido moitas e variadas evolucións na Formación Profesional Inicial europea, e aínda que se observan marcadas diferencias, existen tamén tendencias de desenvolvemento comúns, como consecuencia

da asunción de principios e orientacións que se están a deseñar de común acordo no seo da Unión Europea; principios e orientacións que son, así mesmo, expresión dos propios procesos propositivos e programativos nacionais, e que se poden agrupar arredor dos seguintes campos de acción.

— A programación da escolaridade obrigatoria

A tendencia xeral, manifestada recentemente nas reformas educativas levadas a cabo en España (LOXSE) e en Portugal (Lei de Bases do Sistema Educativo), revela un común interese por estende-lo ensino obrigatorio. Esta actuación xustifícase pola dobre necesidade de: prover a tódolos estudantes das bases de coñecementos, competencias e valores que lles permitan unha mellor adaptación ó mundo laboral e un posterior desenvolvemento da súa formación continua; e de prolonga-lo período de transición da mocidade, nun intento de demora-la súa incorporación ó mercado de traballo, ata polo menos os dezaseis anos.

— O fomento da calidade e a capacidade de atracción da Formación Profesional Inicial

A calidade e o atractivo da Formación Profesional amósase, de modo particular, no éxito do paso da formación á vida profesional, para o cal son factores esenciais a constante actualización dos programas, a súa adaptación ás necesidades do mercado laboral e unha participación axeitada dos interlocutores sociais.

Pero tamén existe toda unha amplitude de factores sociais e culturais, así como factores vinculados á propia ordenación dos dispositivos de Formación Profesional inicial, que inflúen no nivel de asistencia a estas formacións. Entre eles, cabe destacar, en primeiro lugar, a asociación do fracaso escolar durante ou despois da primeira escolaridade obrigatoria coa orientación cara á Formación Profesional e, en segundo lugar, a dotación de oportunidades de formación ulterior para os alumnos egresados da Formación Profesional Inicial, non só polo que supón de posibilidade de acceso a estudos superiores, senón, sobre todo, porque de non ser así se vería freada a futura adaptación dos mozos ás eventuais evolucións do mercado de traballo, que demanda de maneira crecente cualificacións máis elevadas.

A este respecto, en Italia, por exemplo, conseguiuase igualar relativamente as opcións dadas ós alumnos admitidos nos institutos técnicos e as outorgadas ós alumnos que deben escolle-los institutos profesionais, ofrecéndolle-la posibilidade de preparar un bacharelato (*Maturità*). Pola súa parte, en Alemaña, a Realschule non supón unha vía de relegación, aínda que o é cada vez máis a Hapschule. Pola contra, en Francia, España ou Portugal, a orientación cara á Formación Profesional é aínda demasiado a miúdo xulgada como consagrada do fracaso escolar.

— A dotación dun novo perfil para a Formación Profesional Inicial

O dotar dun novo perfil as formacións profesionais iniciais maniféstase como un elemento substantivo das lexislacións e das innovacións en curso dos diferentes estados membros da Unión Europea. A súa análise permite percibir unha serie de tendencias comúns centradas nos seguintes eixes: redución do abano de formacións, no sentido de restrinxi-la gama de profesións vinculadas a unha cualificación precisa; especialización progresiva e ampliación do espacio reservado ás ensinanzas xerais, que levou á substitución da iniciación inmediata á profesión por unha especialización progresiva a partir do desenvolvemento dun tronco común; e a redefinición das competencias, pasando de coñecementos e prácticas relativas a un campo de varias profesións a rexistros máis específicos, dentro dunha evolución cara á polivalencia das cualificacións.

Neste sentido, Alemaña constitúe un exemplo revelador xa que, como consecuencia da drástica redución de especialidades (particularmente coa entrada en vigor dos Regulamentos de Formación), favoreceuse un importante movemento cara á polivalencia que levou á substitución da iniciación inmediata á profesión por unha especialización progresiva, a partir do desenvolvemento dun tronco común.

— O impulso prospectivo e a previsión de necesidades en materia de cualificacións e de formación

Na actualidade, os estados membros enfróntanse de maneira aguda a unha necesaria evolución dos seus sistemas de

formación (tendo en conta a súa responsabilidade en canto ó contido dos programas de formación), co fin de os adaptar ás transformacións, cada vez máis acentuadas, do contido dos empregos. Da mesma forma, semella igualmente necesario prestar unha atención maior ós factores determinantes da modernización das formas de organiza-lo traballo, especialmente no referente ás cualificacións relacionais, metodolóxicas e sociais, e ás capacidades que se lles proporcionan ás persoas para xestionaren a súa propia evolución (aprender a aprender), así como a transferibilidade das cualificacións.

Os programas de acción da Comunidade tiveron entre os seus obxectivos o de contribuír a mellorar esa capacidade dos sistemas de Formación Profesional dos estados membros para adaptarse ós cambios. Así, o programa Petra desenvolveu accións destinadas á descentralización de responsabilidades na oferta de formación que contribuíron especialmente a lograr unha Formación Profesional máis adaptada ás necesidades locais e rexionais. En diversos estados membros (España, Portugal e Francia), estes desenvolvementos vense apoiados por novas estratexias consistentes en implicar máis activa e eficazmente a industria e os interlocutores sociais na definición das cualificacións, nos perfís e nos currículos profesionais necesarios. Tamén se prestou atención á exploración e desenvolvemento da organización modular da formación, que permite unha resposta máis flexible ás novas necesidades emerxentes, ó tempo

que dota os sistemas de formación dun maior grao de mobilidade horizontal e vertical, coa que se propicia a posibilidade de complementar un curso con outro, xa sexa a tempo completo ou parcial.

— A potenciación das formacións en alternancia

Os diferentes estados membros da Unión Europea presentan tradicións moi variadas en materia de Formación Profesional inicial, e a evolución das formacións en alternancia aparecen, en consecuencia, moi estreitamente vinculadas a esas tradicións e ó lugar que viñeron ocupando no conxunto dos sistemas educativos. De modo xeral, podemos dicir que existen dous modelos básicos de práctica de alternancia: por unha parte, os dirixidos a familiariza-lo alumno coas condicións concretas da súa futura situación profesional (como é o caso dos períodos de formación en empresas dos bacharelatos profesionais en Francia, ou a formación en centros de traballo —FCT— en España); e, por outra, os que pretenden facer do exercicio dunha actividade profesional o centro do proceso de adquisición e desenvolvemento de competencia (como por exemplo o sistema dual alemán).

Desde esta dobre perspectiva, tanto un coma o outro modelo teñen en común, a pesar das importantes diferencias institucionais e en particular no que atangue á separación dos lugares e os estatutos propios de cada un destes modelos de alternancia, a busca dunha complementariedade activa entre os saberes prácticos e os saberes formais; ademais de

favorece-la inserción dos estudantes no mercado de traballo, xa que a formación en alternancia se revela como unha resposta adecuada ás novas necesidades derivadas da evolución das cualificacións, e facilita o desenvolvemento das competencias e os coñecementos necesarios para a busca dun emprego e a consecución dunha carreira profesional satisfactoria.

O fortalecemento dos dispositivos de orientación profesional

Desde a perspectiva dos estados membros, o ámbito da orientación e inFormación Profesional suscita unha atención crecente, motivada pola necesidade de innova-los sistemas de orientación e crear ou, se é o caso, desenvolve-los servicios xa existentes. Pero, ademais, a tendencia cara a unha certa “economía de mercado” nos sistemas e procesos de Formación Profesional, así como a complexidade crecente á hora de decidir, por parte dos estudantes, a súa formación e a carreira profesional futura, esixe dos sistemas de orientación nacionais enfoques diversificados que garantan a información e o asesoramento adecuado durante a fase de transición da escola á formación e á vida profesional. A orientación desempeña aquí un papel esencial, tanto para facilita-lo acceso á Formación Profesional e reduci-lo número de persoas que abandonan, como para lograr unha mellor adecuación das ofertas de formación coas cualificacións profesionais e mesmo coas posibles áreas de desenvolvemento local ou rexional.

Pero, ademais, os sistemas de orientación profesional han enfrontarse cos retos derivados do carácter evolutivo do propio contexto comunitario no que teñen que desenvolverse. Tralo establecemento do Mercado Único Europeo, os mercados nacionais, rexionais e tamén os locais de formación e de emprego convértense de forma inevitable en interdependentes do desenvolvemento da Comunidade, polo que resulta esencial para os servicios de información e orientación ofrecer aquel asesoramento e experiencia que permitan dar a coñecer á xuventude as oportunidades existentes en calquera lugar da Unión Europea e tomar decisións sobre a formación e a carreira profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio Fernández, J. M., “Apuntes sobre el personal de formación en el sistema dual de Formación Profesional”, *Profesiones y Empresas*, 2, 1992, pp. 94-97.
- “La Formación Profesional en la R.F.A.”, *Profesiones y Empresas*, 1, 1993, pp. 8-45.
- Arnold Genuine, Y., e U. Grasset Morel, “Nuevas tendencias en la Formación Profesional en la República Federal de Alemania”, *Bordón*, vol. 47, nº 3, 1993, pp. 333-340.
- Bekememans, L., e A. Balodimos, “Le traité de Maastricht et l’éducation, la formation professionnelle et la culture”,

- Revue du Marché Unique Européen*, 2, 1993, pp. 104 e ss.
- Benteux, F., *Les actions de qualification par alternance*, París, Editions Eska, 1994.
- Buechtemann, C., J. Schupp, e D. Soloff, "Formation par apprentissage. Défis pour l'Allemagne et perspectives pour les États-Unis", *Formation Emploi*, 45, 1994, pp. 51-58.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, *Der Berufsbiidungsbericht*, Bonn, 1993.
- CEDEFOP, *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*, Luxemburgo, 1995.
- *Enseignants et formateurs de formation professionnelle*, volume 1: Allemagne, Espagne, France et Royaume - Uni, Luxemburgo, 1996.
- Clemenceau, P., "Los Programas Comunitarios de Formación Profesional. Treinta años de cooperación, de actuaciones y de concertación", *CEDEFOP. Formación Profesional*, 3, 1994, pp. 14-21.
- Combes, M. C. (dir), *L'alternance. Enjeux et débats*, París, La Documentation française, 1996.
- Comisión Europea, *Europa: Preguntas y respuestas. Orígenes, funcionamiento y objetivos de la Unión Europea*, Luxemburgo, 1997.
- Comission Européenne, *Évolution des systèmes de formation professionnelle*, Luxemburgo, 1996.
- *Stratégies d'amélioration de l'accès et de la progression des jeunes dans la formation professionnelle initiale*, Luxemburgo, 1996.
- *Activités dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse 1994-1996*, Luxemburgo, 1998.
- Comunidad Europea, "El libro Blanco de la U. E. La Formación Profesional en el futuro de Europa", *Herramientas*, 34, 1994, pp. 12-17.
- Comunidades Europeas-Comisión, *La Formación Profesional en la Comunidad Europea: desafíos y perspectivas. Seguimiento del memorandum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años noventa*, Luxemburgo, 1994.
- D'Iribarne, A., "El mercado de trabajo y la construcción europea ponen a prueba la política europea de educación y Formación Profesional", *CEDEFOP. Formación Profesional*, 3, 1994, pp. 3-8.
- Dalle, F., e J. Bounine, *L'Éducation en Entreprise contre le chômage des jeunes*, París, Editions Odile Jacob, 1993.
- Echeverría Samanes, B., *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*, Barcelona, PPU, 1993.
- Eckert, H., *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France; utopie et réalité*, París, Editions l'Harmattan, 1993.
- EURYDICE e CEDEFOP, *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union Européenne*, Bruxelles, 1995.

- Ferrández, A., *La Formación Profesional vista desde la Comunidad Europea*, Madrid, OEL, 1994.
- García Echeverría, S., "El sistema dual: una organización eficaz de la Formación Profesional ante el reto de la Europa del 93", *II Jornadas de Economía de la Educación*, Pamplona, Universidade de Navarra, 1990.
- Gaude, J., *L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation*, Xenebra, BIT, 1997.
- Grefe, X., *La formation professionnelle des jeunes. La principe d'alternance*, París, Anthropos, 1995.
- Jato Seijas, E., *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*, Barcelona, Estel, 1998.
- Jiménez Jiménez, B., *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*, Barcelona, EUB, 1996.
- Laserre, R., e A. Lattard, *La formation professionnelle en Allemagne. Spécificités et dynamique d'un système*, París, CIRAC, 1993.
- Merle, V., e O. Bertrand, "Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux", *Formation Emploi*, 43, 1993, pp. 42-56.
- Retuerto, E., "La Formación Profesional en la Unión Europea. Desarrollo y perspectivas", *Actas del II Congreso Internacional de Formación Ocupacional*, Barcelona, 1995.
- Rope, F., e L. Tanguy, *Savoir et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, París, L'Harmattan, 1994.
- Seyfried, E., "Las iniciativas comunitarias de desarrollo de los 'recursos humanos'. Experiencias y resultados de los programas transnacionales para el fomento de la Formación Profesional y el empleo", *CEDEFOP. Formación Profesional*, 3, 1994, pp. 42-48.



CUALIFICACIÓN E COMPETENCIA: CLAVES NA FORMACIÓN PROFESIONAL E A INSERCIÓN LABORAL NA UNIÓN EUROPEA

Antonio F. Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Durante séculos, o concepto de cualificación desempeñou un papel decisivo na cultura europea. A palabra inglesa *skill* procede do antigo nórdico, e xa no seu uso medieval tiña o dobre sentido de razoamento mental e capacidade práctica.

Hoxe en día segue conservando unha forte ambivalencia, sobre todo cando é aplicada ó traballo. A súa definición é complexa, de aí que a súa utilización estea máis vinculada con parámetros abstractos, indefinidos, e non concretos e precisos.

Por iso foi e é obxecto de controversias, e tamén ten o trazo de ser importante para intelectuais e obreiros; desde Adan Smit ata David Landes¹ hoxe, teñen descrito unha e outra vez cómo o nacemento do mundo occidental se baseou no desenvolvemento do traballo especializado e cualificado.

Neste artigo pretendemos dar unha visión de cómo se perciben estes conceptos situándoos no ámbito da Unión Europea (UE), partindo dunha análise de definicións que deles dan algúns autores e destacando os aspectos relevantes ou as palabras clave que nos permitan situar nas implicacións que delas se deducen para a FP e a inserción laboral. Tamén os pasos que a Comunidade Europea —hoxe Unión Europea— foi dando, tomando como eixe estes conceptos de cara a:

- O desenvolvemento dos subsistemas de FP e o recoñecemento dos títulos.
- A consecución da libre circulación de traballadores.
- A validación e confluencia das formacións obtidas nos distintos subsistemas de FP.

¹ Citados por P. Thompson, "Jugando a ser traballadores cualificados", en *Sociología del trabajo*, nº 7, 1989.

1.1 O CONCEPTO DE CUALIFICACIÓN

CUALIFICACIÓN

O CONCEPTO DE CUALIFICACIÓN A TRAVÉS DA HISTORIA	ASPECTOS DESTACABLES
<p>Época medieval Razoamento mental e capacidade práctica Finais de 1800, principios de 1900:</p>	
<p>Dominio do traballo e autonomía</p>	<p>Traballo semi en cadea — a cualificación, orgullo social — deseño dos útiles de traballo — mestría artesanal — a cualificación adquirese por autoaprendizaxe ou polo apoio dos compañeiros</p>
<p>1920-1950 en diante cualificación = especialización</p>	<p>— automatización — descualificación — a cualificación asóciase só ós postos de equipamento — compensación económica polo traballo monótono</p>
<p>Na actualidade 1) Conxunto de coñecementos e capacidades, incluídos os modelos de comportamento e as habilidades que se adquiren durante os procesos de socialización e de educación dos individuos <i>Laszlo Alex</i></p>	<p>Meta dunha formación — acción autónoma — responsabilidade — cooperación — modelos de intercambio social — competencia para a aprendizaxe — socialización — polivalencia</p>
<p>2) O termo 'cualificación' refírese ás capacidades necesarias para ocupar un posto <i>Burkan Sellin</i></p>	<p>— calidades específicas do traballador — características específicas do posto</p>
<p>3) Unha avaliación do nivel e o grao de competencia dun individuo tendo en conta o emprego que ten</p>	<p>— é a clave da xestión do emprego — está ligada a outras nocións como a de clasificación — previsión de formación de efectivos, de formación de remuneración</p>
<p>4) O termo 'cualificación' é unha palabra máxica que reforza o seu valor cando se utiliza de forma composta: cualificación clave, suponse que se posúe unha clave para solucionar tódolos problemas posibles cando se obtén a correspondente cualificación <i>Burkan Sellin</i></p>	<p>— multidisciplinar: desde o punto de vista psicolóxico-social, desde o punto de vista pedagóxico — condicións sociais, ambientais, ecolóxicas, cambios profundos — adaptación ó cambio como configuración da súa orientación</p>
<p>Cualificación clave. Son aquelas competencias teóricas e prácticas, coñecementos e aptitudes aplicables a tódalas situacións ocupacionais. Estas cualificacións abranguen todo</p>	<p>Comprenden competencias como: — capacidades sociais traballo en equipo — creatividade — espírito emprendedor</p>

O CONCEPTO DE CUALIFICACIÓN A TRAVÉS DA HISTORIA	ASPECTOS DESTACABLES
tipo de emprego e proporciónanlles unha vertente cualitativa ás cualificacións ocupacionais xenéricas e específicas	<ul style="list-style-type: none"> — sensibilidade ambiental — capacidade de comunicación — flexibilidade — capacidade para resolver problemas — capacidade de autoformación
Cualificación: potencial dun individuo en capacidades e habilidades intelectuais conseguidas a través da formación e a práctica e que lle permiten realizar tarefas de forma autónoma, reflexionar sobre a propia práctica e adquirir novas formacións	

1.2 O CONCEPTO DE COMPETENCIA

COMPETENCIA

O CONCEPTO DE COMPETENCIA	ASPECTOS DESTACABLES
A capacidade individual para emprender actividades que requiren planificación, execución e control autónomo <i>David Parques</i>	<ul style="list-style-type: none"> — actividade — execución — control — autonomía
O conxunto de coñecementos ‘saber facer’, habilidades e aptitudes que lles permiten ós profesionais desempeñar e desenvolver cometidos de traballo nos niveis requiridos para o emprego <i>Instituto Nacional de Empleo</i>	<ul style="list-style-type: none"> — habilidades — aptitudes — cometido — traballo — emprego
A capacidade de desempeña-las tarefas inherentes a un emprego determinado <i>CIUIO 88</i>	<ul style="list-style-type: none"> — complexidade das tarefas — especialización — coñecementos esixidos
A competencia abrangue o conxunto de coñecementos, destrezas e aptitudes que teñen como finalidade a realización de actividades definidas e vinculadas a unha determinada profesión <i>G. P. Bubnk</i>	<ul style="list-style-type: none"> — coñecementos, destrezas — actividades, tarefas — profesión
A competencia profesional é a capacidade de realiza-las actividades correspondentes a unha profesión conforme os niveis esperados no emprego. O concepto inclúe tamén a capacidade de transferi-las destrezas e os coñecementos a novas situacións dentro da área profesional. Esta flexibilidade implica adoito un nivel de destrezas e coñecementos maior do habitual mesmo entre traballadores con experiencia	

2. AS CUALIFICACIÓNS E AS COMPETENCIAS COMO FACTORES FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVEMENTO DOS SISTEMAS DE F.P. E A SÚA CONFLUENCIA

Actualmente, certifica-la 'cualificación' segue a ser un tema complexo pero non exento de debates; queda aínda moito camiño por percorrer, e así o manifestan tanto o Programa do CEDEFOP para 1998, como os novos sistemas de produción baseados nas 'organizacóns cualificativas'.

A cualificación e a competencia son conceptos complementarios non xustapostos, aínda que se utilicen ás veces indistintamente. A cualificación profesional é a expresión da competencia, atópase actualmente máis ligada ós sistemas educativos e á súa relación co mercado laboral, os sistemas de relacións industriais e os tipos de organización do traballo.

A cualificación ten un significado máis social e refírese a títulos educativos, a características de categorías laborais e a clasificacións profesionais. Todo isto dálle un carácter abstracto que dificulta a creación de instrumentos para a súa medición, aínda que a longa tradición dalgúns países con experiencia no seu estudo e investigación permiten dispor de mecanismos fiables ou polo menos socialmente aceptados, tal como veremos no apartado seguinte.

No contexto europeo a regulación establécese en cinco niveis desde 1991²:

Nivel 1. Execución: realización de traballos relativamente simples no ámbito de obreiros sen coñecementos especiais.

Nivel 2. Execución: sobre a base de coñecementos profesionais adquiridos. Corresponde a unha cualificación completa para o exercicio dunha profesión.

Nivel 3. Execución: sobre a base de coñecementos técnicos de nivel, con capacidade para organizar e autonomía na realización do traballo.

Nivel 4. Execución: sobre a base dunha alta cualificación, comporta coñecementos e capacidades que forman parte do nivel superior.

Nivel 5. Execución: sobre a base da alta xestión e a investigación.

Estes niveis de cualificación son hoxe amplamente admitidos sobre todo como referente das titulacións e certificacións que expiden os sistemas educativos de carácter regrado, deixando actualmente un espazo moi importante ó recoñecemento de cualificacións doutros subsistemas de formación profesional, que fragmentan máis a formación e que requiren para o seu recoñecemento unidades de validación máis concretas.

O debate das cualificacións e as competencias é, no contexto europeo, un debate de actualidade. No nivel teórico créanse mecanismos e séguense

² Diario Oficial de las Comunidades Europeas, núm. 196 do 25/7/1991.

estudiando fórmulas (programas, accións, debates, etc.) que potencien e que permitan recoñecerlle a cada traballador o itinerario de cualificacións e competencias realizado, con proxección recoñecida no seu posto de traballo, no seu cometido profesional e na súa remuneración.

Neste debate existen posturas que demandan o abandono do termo cualificación por mor do seu carácter abstracto e que se empregue o termo competencia dada a súa concreción e ligazón ó posto de traballo. Desde o noso punto de vista, consideramos que os dous conceptos teñen perfecta cabida, sempre que se utilicen de maneira precisa e contextualizada e concreten aquilo que realmente quereamos especificar.

Na actualidade, os cambios na organización da produción veñen provocados polo que se denomina organización autocualificante, na que o proceso de aprendizaxe se disemina en tódolos ámbitos da empresa e a formación se integra no funcionamento dela. A cualificación adquire unha importancia que vai moito máis alá das funcións que ata a actualidade se lle atribuían, incluíndo o que denominamos 'competencias clave', concepto que implica novos enfoques da formación con vistas ó desenvolvemento de cualificacións nucleares, aptitudes para o traballo en equipo e competencias para a autoaprendizaxe.

A cualificación achégase así ó posto de traballo, pois é alí onde os traballadores cumpren as súas funcións laborais e onde fan uso das súas capacidades

vinculándose ós mecanismos de produción; onde se producen as relacións entre os equipos e as máquinas, pero tamén as que se establecen entre os membros intervinientes no proceso de traballo. A cualificación, así entendida, adquire un carácter dinámico e complexo no que participan unha serie de dimensións que combinan elementos heteroxéneos que se articulan precisamente no posto de traballo e no seu contexto.

Neste enfoque de actualidade denominado *toyotismo* ou especialización flexible, a cualificación apunta a unha demanda de maior cualificación esixida por unha maior polivalencia, a esixencias da calidade do traballo, a círculos de calidade, ó traballo en equipo, á utilización de novas tecnoloxías da información; en definitiva, unha variedade de funcións e un afrontar novas competencias a medida que evolucionan os procesos productivos, e nas que desempeñan un papel moi importante as capacidades referidas ás actitudes. Corrobórase logo a importancia deste concepto no seu decorrer histórico e na súa permanente actualidade respecto da evolución do traballo.

2. 1 A LIBRE CIRCULACIÓN DE TRABALLADORES E O RECOÑECIMENTO DOS TÍTULOS

A importancia dos conceptos referidos nos apartados anteriores queda ben reflectida nas medidas que no contexto da CE ou na UE actual se foron producindo ou se están a producir para conseguir a libre circulación de traballadores e

o recoñecemento dos títulos. Así, desde o Tratado de Roma do 17 de abril de 1957, e no seu artigo 48 apartado 1, establécese que a libre circulación de traballadores quedará asegurada, como moito, ó final do período transitorio; e no seu apartado 2, sinala que a libre circulación supón a abolición de toda discriminación por razón da nacionalidade entre os traballadores dos Estados membros con respecto ó emprego, a retribución e as demais condicións de traballo.

O capítulo 3 declara aplicable o artigo 57 e o 66, onde prevé a adopción de directivas para o recoñecemento mutuo de diplomas, certificados e outros títulos en materia de prestación de servicios.



William Caxton, primeiro impresor inglés (1422-1491 aprox.). Aprendeu o novo oficio en Colônia, imprimiu o seu primeiro libro en Bruxas, e logo retornou a Inglaterra e puxo obradoiro en Londres

Os artigos 118 e 128 constitúen a base dunha política común de formación profesional.

A pesar deste recoñecemento nas orixes do tratado, ata 1963 non houbo unha política común de formación profesional que fomentara a libre circulación de traballadores. O 2 de abril dese ano, o Consello adoptou unha decisión pola que se establecían os principios xerais para a elaboración dunha política común sobre a formación profesional.

O 6 de xuño de 1974 prodúcese unha resolución relativa ó recoñecemento recíproco de diplomas, certificados e outros títulos, e xorde por primeira vez a palabra correspondencia; dise textualmente “dado que, a pesar das diferencias existentes entre os estados membros en canto ós programas de formación, se comproba na práctica unha correspondencia, en liñas xerais entre as cualificacións finais que dan acceso a campos de actividade semellante, as directivas relativas ó recoñecemento recíproco das cualificacións profesionais e á coordinación das condicións de acceso ás profesións deberían recorrer o menos posible ó establecemento de condicións de formación detalladas”.

Por primeira vez sae a palabra ‘cualificación’ ó escenario da Comunidade Europea, propoñéndoa como unidade de referencia para o recoñecemento da categoría laboral, e comezan as primeiras medidas para este logro a través dos denominados programas de transición.

A finais de 1976 nace, baixo o enunciado “Transición da xuventude da escola

á vida activa”, unha iniciativa comunitaria de carácter experimental. A Comisión das Comunidades Europeas apostara, contando coa colaboración dos países membros, pola posta en marcha dun programa que pretendía descubrir mecanismos de inserción social e laboral para a mocidade europea.

Sobre a base disto, e a partir das resolucións do Consello de Ministros de Educación da CE, do 9 de febreiro de 1976 e do 13 de decembro de 1976³, xorde o Primeiro Programa Europeo sobre Transición, Transición I (1976-1983). O seu obxectivo é dobre:

— por un lado, definir unha serie de principios para o tratamento do problema da transición, a partir da observación das accións desenvolvidas nos países membros; e

— por outro, detectar aqueles problemas para os que aínda non hai resposta, en busca dun plan de acción satisfactorio para o futuro.

O desenvolvemento deste primeiro programa europeo de transición deu lugar a trinta proxectos piloto correspondentes ós nove países membros daquela, os cales achegaron algúns dos seis temas prioritarios nos que incidía o dito programa e que a continuación expoñemos:

- Esixencias de instrucción e formación dos estudantes que, logo de abandonaren a escola, teñen dificultades para atoparen e manter un posto de

traballo que os satisfaga e lles ofrezca posibilidades de realización persoal.

- Problemas derivados da escaseza de motivación de moita mocidade pola relación coa instrucción e o traballo.

- Elaboración e posta a punto de accións específicas dirixidas a garantir-lles ós mozos a igualdade de oportunidades no que concirne á instrucción.

- Realización dun proceso continuo de orientación escolar e profesional centrado principalmente nos períodos en que os estudantes deban escoller opcións decisivas.

- Mellora-la Formación Profesional mediante a cooperación entre o sector da instrucción e o do traballo.

- Promover actuacións e medidas dirixidas a mellora-la formación inicial e permanente dos profesores.

As conclusións desta primeira experiencia foron asumidas e quedaron reflectidas no Segundo Programa Europeo sobre Transición, Transición II (1983-1987), adoptado sobre a base da Resolución do Consello do 12 de xullo de 1982⁴. Este novo programa pon o acento na apertura da escola e na interacción entre esta e o seu contorno. Os proxectos piloto que desenvolve apóianse maioritariamente na creación de vínculos entre a educación e a colectividade local, co obxecto, non só de mellora-la educación dada á xuventude que pasa da escola á

³ Résolution du Conseil et des Ministres de l'Éducation du 9 février 1976. JOCE C 38 du 19.2.76. Résolution du Conseil et des Ministres de l'Éducation du 13 décembre 1976. JOCE C 308 du 30.12.76.

⁴ Résolution du Conseil et des Ministres de l'Éducation du 12 juillet 1982. JOCE C 193 du 28.7.82.

vida adulta, senón tamén de prestixia-la educación en tanto servizo á colectividade local.

Cada un destes proxectos piloto céntrase nos seguintes campos de acción:

- Utilización do contexto extraescolar como recurso pedagóxico.
- Participación dos adultos (pais, empresarios, representantes das organizacións sindicais, etc.) nas actividades escolares.
- Difusión coordinada de información e de consellos acerca das posibilidades que se abren ante os estudantes ó remate dos seus estudos.
- Instauración dunha cooperación auténtica entre as autoridades educativas e os organismos de emprego e asuntos sociais e mais outras institucións activas neste campo.
- Creación de sistemas de concesión de títulos ou 'créditos' o suficientemente flexibles como para permitirla avaliación dun máis amplo abano de experiencias pedagóxicas significativas para o período de transición.
- Elaboración dun sistema de formación permanente e de políticas de persoal que lles permitan ós profesores adaptárense ás novas esixencias que se presentan.

A valoración dos resultados deste Segundo Programa Europeo de Transición

quedou reflectida no *Informe final del Segundo Programa de Acción de la Comunidad Europea (1982-1987). Transición de los Jóvenes a la Vida Adulta y Activa*, do 22 de decembro de 1987⁵.

2.2 O PROXECTO CORRESPONDENCIA DE CUALIFICACIÓNS

Por decisión do Consello do 16 de xullo de 1985⁶, apróbase o proxecto comunitario de correspondencia das cualificacións de Formación Profesional, proxecto do que se encarga ó CEDEFOP a súa preparación e posta en práctica técnica; os seus obxectivos son:

— Contribuír á creación dun mercado de traballo para operarios cualificados e á súa mobilidade en Europa.

— Facer posible ós traballadores, ou mellor dito á forza do traballo presente e futura, que fagan valer mellor as súas cualificacións adquiridas nos diversos estados membros da CEE, e isto tanto para as súas potenciais solicitudes de emprego nas empresas como para lograr unha colocación ou un desenvolvemento da carreira profesional adecuados.

— Facilitarlles ás empresas e ós empresarios unha busca selectiva da forza de traballo e a oferta de empregos a escala europea.

En definitiva, tratábase de abrir camiños para que os traballadores puidesen utilizar mellor as súas cualificacións.

⁵ *Informe final del Segundo Programa de Acción de la Comunidad Europea (1982-1987)* sobre a transición da xuventude á vida adulta e activa. COM (87) 705 final.

⁶ Decisión 85/368/CEE do 16 de xullo de 1985. DOCE L 199 do 31.7.85.

É, sen dúbida, un dos proxectos de máis relevo para a FP, o traballo e o emprego, e o logro dos seus obxectivos marcará a consecución dun gran mercado unificado no que os cidadáns europeos poderán circular libremente e establecerse no país membro da súa elección. Isto require como paso previo, un recoñecemento axeitado das cualificacións profesionais dos traballadores a escala europea.

Hai que sinalar que este proxecto é o primeiro paso para este cometido que se presenta complexo e difícil de acadar, como así o corroboran as iniciativas da comunidade ó introducir no programa Leonardo (dez anos despois) unha sección para a investigación e o estudo da correspondencia das cualificacións; o propio programa do CEDEFOP para o ano 1998 considera a progresión no recoñecemento das cualificacións como un obxectivo prioritario.

Seguindo as directrices deste proxecto, comeza unha acción acelerada relativa á correspondencia das cualificacións de Formación Profesional entre os estados membros da comunidade, encargada ó CEDEFOP⁷ que desenvolve un proxecto experimental sobre o Repertorio Europeo de Perfís Profesionais apoiándose nos principais organismos de estudos europeos xa citados (CEREQ de Francia; ISFOL de Italia; CIBB dos Países Baixos; BIBB de Alemaña; NCVQ do Reino Unido).

Este estudio deu orixe a:

1) Unha descrición no ámbito comunitario das esixencias profesionais prácticas, que incluía:

— a denominación comunitaria de cada profesión ou código SEDOC,

— unha descrición xeral das características do traballo que debe realizarse,

— as tarefas específicas que un traballador cualificado debe realizar.

2) Un cadro comparativo dos diplomas, certificados e outros títulos de Formación Profesional expedido por cada Estado membro cos seguintes datos:

I. A denominación comunitaria da profesión nos diferentes idiomas da Comunidade Europea e no número SEDOC (se esta está incluída no repertorio SEDOC).

II. A sigla do Estado membro.

III. O código nacional da poboación.

IV. A denominación nacional da profesión.

V. O nome dos certificados, diplomas ou outros títulos de Formación Profesional expedidos polo Estado membro.

VI. As institucións que imparten a Formación Profesional.

VII. Os organismos autorizados para expedi-lo certificado, diploma ou título.

Inclúe tamén os requisitos profesionais prácticos:

I. Descrición das funcións da profesión correspondente.

II. Actividades detalladas.

⁷ Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionale, *Répertoire Européen des Profils Professionnels*, Berlin, novembro, 1990.

III. Observacións.

Actualmente este sistema SEDOC foi substituído polo sistema EURES, máis moderno, que consta de tres elementos fundamentais:

a) a recollida e distribución de información laboral, non só de vacantes de emprego, senón tamén de condicións de vida e traballo,

b) un sistema de transmisión de datos flexible e adaptable que permite ós servizos públicos de emprego poñer-la información ó dispor dos usuarios potenciais,

c) unha rede de *euroconselleiros* ben formados e nomeados para cada servizo nacional.

Antes destas clasificacións existía a clasificación realizada pola OIT con carácter universal desde 1921 cando se debateu a necesidade de establecer unha clasificación uniforme de ocupacións; en 1949 creouse unha clasificación provisoria; en 1952 publicouse a primeira Clasificación Internacional de Ocupacións; e en 1988 publicouse a clasificación vixente actualmente, denominada CIUO 88.

2.3 AS CUALIFICACIÓNS E AS COMPETENCIAS REFERENCIA EN DISTINTOS PAÍSES DA U.E. PARA A CONFLUENCIA E CERTIFICACIÓN DAS FORMACIÓNS

Nos países máis desenvolvidos da UE e en países doutros contextos, o estudo e validación de cualificacións é tradicionalmente un compoñente máis do

mundo do traballo, do mundo productivo. A súa utilidade estivo sempre xustificada e vai máis aló das empresas; constitúe un mecanismo de condicións sociais e posibilita ó traballador e á súa familia a estratificación social, o recoñecemento do seu papel e, o que hoxe é máis importante, a mobilidade profesional tendo acreditada a súa carreira profesional e a súa valía con respecto ó posto de traballo. Exemplo disto son o Reino Unido, Alemaña e Francia.

Reino Unido

En Inglaterra e Irlanda teñen uns sistemas que recorren a distintas instancias de certificación. No caso do primeiro país, trátase con frecuencia de organismos profesionais independentes, mentres que no segundo dependen a miúdo da tutela dos ministerios. Para remediar unha certa disparidade, ámbolos países estanse dotando progresivamente cunha estrutura nacional homoxénea.

No Reino Unido, o termo *vocational qualification* (cualificación profesional) refírese á adquisición dos coñecementos, as competencias e as habilidades individuais requiridas para unha ocupación, e que se van acadando coa experiencia.

A finais dos anos oitenta (1986), apareceu no Reino Unido unha nova organización relacionada coa asignación e acreditación das cualificacións e as súas certificacións: o NCVQ.

Existen tamén outros tres tipos relevantes de organizacións no Reino Unido que están involucradas no proceso de

certificación: as organizacións industriais, os corpos profesionais e as universidades.

Xa desde finais do século XIX existe un número importante de entidades responsables de asignar-la emisión de cualificacións a candidatos satisfactorios. Son entidades que teñen un alto recoñecemento nacional, necesario, doutra banda, para poderen levar a cabo a súa función. Estas organizacións garanten a calidade da valoración en que está baseada a adxudicación de certas profesións e cualificacións, examinando e inspeccionando a avaliación feita no ámbito local. Estas entidades son responsables de emitir-las cualificacións ou certificacións da temática que lles pertence, exemplos destas entidades son o BTEC (Consello de Educación Empresarial e Tecnolóxica), o LCCI (Cámara de Londres de Comercio e Industria), etc.

Pero o que nos interesa neste momento son as novas entidades creadas a finais dos oitenta para acreditar-las cualificacións.

Para Inglaterra, Gales e o Norte de Irlanda (non en Escocia) a función de entidade acreditadora das *vocational qualifications* lévase a cabo a través do *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), que foi creado polo Goberno en 1986 como resultado dunha revisión das cualificacións profesionais feita polo Departamento de Educación e Ciencia e a *Manpower Services Commission*. A función deste organismo é introducir un sistema máis simple e comprensivo das cualificacións profesionais e a súa acreditación,

baseado en modelos definidos pola industria.

As Cualificacións Profesionais Nacionais (NVQ) son as novas cualificacións introducidas en Inglaterra e Gales baseadas nos estándares de competencias definidas por 'entidades dirixentes' da industria ou de sectores específicos que foron designadas polo Departamento de Ocupación.

A responsabilidade legal destas cualificacións, como xa se mencionou, reside no NCVQ e o SCOTVEC. Son centros guiados polo mesmo Goberno pero con certa autonomía. A última intención é que sexan autofinanciables.

En Escocia é o SCOTVEC (*Scottish Vocational Education Council*) o organismo que combina as dúas funcións de asignación e mais de acreditación. As diferencias nas cualificacións entre Inglaterra e Gales e Escocia están diminuindo lixeiramente coa introducción das SVQ (*Scottish Vocational Qualification*), baseadas, en parte, nas NVQ.

As características tanto das NVQ como das SVQ son as seguintes:

- Tentan testemuña-las competencias plenas nunha ocupación.

- Están baseadas en estándares de competencias definidas pola industria a través do traballo realizado polas 'entidades dirixentes'.

- Están divididas en unidades que poden conseguirse individualmente e nas que a completa cualificación pódese ir construíndo gradualmente a través do

credit accumulation (tarxeta de acumulación).

— Enfatizan, á hora de executar unha valoración, nos niveis de competencia logrados en cada etapa máis ca no proceso de educación ou formación en por si.

— Dan importancia á demostración de competencias no lugar de traballo, necesarias para poder valoralos coñecementos adquiridos polos candidatos, especialmente nos niveis altos, máis ca á realización de exames escritos.

— Non están limitados a ningún programa particular ou a unha duración concreta da educación e a formación, ata o punto de que pode ser alcanzado por candidatos con importantes niveis de experiencia e coñecemento, pero sen que seguiran ningún programa formal de formación.

— Intentan non discriminar, por exemplo, por mor da raza ou o xénero, nin dificulta-lo acceso nin o progreso.

No Reino Unido o obxectivo do NCVQ —*National Council for Vocational Qualifications* (Consello Nacional para as Cualificacións Profesionais)— é crear un sistema esquematizado que permita traspasa-las diferentes cualificacións e os distintos niveis entre elas. De feito, as posibilidades teóricas de progresión dun nivel ó seguinte son satisfactorias desde hai bastante tempo, con modos de acceso progresivo ben definidos, instauradas polos principais organismos de certificación. Os títulos académicos expedidos ó remate do ensino secundario seguen mantendo

o acceso ó ensino superior; cada institución acepta, sobre unha base individual, os candidatos titulares de cualificacións atípicas ou de orientación profesional (as máis usuais son as do BTEC —*Business and Technology Education Council— National Diploma*). A modularización de tódolos cursos para os maiores de 16 anos en Escocia aumenta a flexibilidade e dá paso a novos modos de progresión.

As NVQ e a Formación Profesional xeral GNVQ, niveis 1 a 3 en escolas, son equivalentes e con ambas pódese acadalo nivel superior de cualificación; tamén se poden combinar certificados obtidos nun ou noutro sistema, para cumprir certas esixencias de traballo.

O contido dos exames está determinado amplamente polos obxectivos e os programas pedagóxicos da cualificación e, polo tanto, pola instancia que toma as decisións concernentes. Cando os procedementos iniciais que establecen os títulos están centralizados baixo control ministerial, os profesionais consultivos que asesoran o Ministerio de Educación sobre os obxectivos e o contido dos programas de diplomas nacionais fixan igualmente o tipo e o contido dos exames.

Diversos organismos e axencias determinan o contido da avaliación en Irlanda e no Reino Unido. Os *National Vocational Qualifications* certifican no Reino Unido, e o papel dos *Lead Bodies* (comités piloto) refórzase, pois poden determina-los métodos de avaliación ó fixa-los criterios de competencia. Para outros títulos, é esencialmente o organismo de certificación o que determina o contido e os métodos ou se fai cargo dos

exames no establecemento respectivo. En Irlanda existen igualmente unha serie de organismos de certificación, en función do tipo de cualificación; a cada un deles encárgalle o ministerio competente a realización da avaliación.

Para realiza-la avaliación adoptáronse solucións moi variadas. Xeralmente, os exames de concepto centralizado preséntanse baixo a forma tradicional de deberes escritos, baseados nos coñecementos e ampliados, sobre todo no nivel cualificado, mediante probas de aptitudes prácticas. A preocupación que se relaciona con este tipo de fórmula é, xeralmente, a de mante-lo nivel e a dunha igualdade e imparcialidade que garanta o anonimato.

No Reino Unido os modos de acceso a tempo completo para os niveis NVQ/ SVQ (*Nacional Vocational Qualification/ Scottish Vocational Qualification* — Cualificación Profesional Nacional/ Cualificación Profesional Escocesa—) 2, 3 e 4 cohabitan con outros modos de aprendizaxe. En Irlanda accédese ós títulos de técnico mediante cursos a tempo completo.

Nos últimos anos adquieren importancia as denominadas competencias clave que inclúen, ademais das competencias prácticas, outras de carácter transversal (que xa definimos nesta lección) que achegan dominios cognitivos e permiten a adecuación dos saberes do individuo ó desenvolvemento social e tecnolóxico.

Alemaña

Alemaña é por tradición o país que máis e mellor ten estruturados os

sistemas de FP. A avaliación das cualificacións divídese en tres partes: a Formación Profesional Inicial, a avaliación da formación continua recoñecida polo Estado e a avaliación da avaliación continua en empresas.

A formación inicial realízase en cursos a tempo completo que desembochan en títulos de traballador cualificado, técnico e técnico superior, e as cualificacións obtéñense dentro do sistema dual de formación. Os alumnos están contratados polas empresas, que son as responsables da formación, e asisten a unha escola estatal unha media de dous días á semana. Existen outros tipos de formación con máis peso das escolas, complementados con formación en alternancia que dan cobertura á demanda de pequenas e medianas empresas.

En Alemaña, as cámaras de comercio, de industria e de oficios asumen o mandato legal de atribución do título. Comparten este poder co Ministerio de Educación dos *Länder*. Estes son os únicos responsables dos certificados atribuídos no marco da formación inicial en tanto esta formación sexa impartida nun establecemento escolar. Os títulos, chamados certificados, expedidos polos *Länder* son recoñecidos en todo o país gracias ás concertacións entre os ministerios da Educación reunidos no seo dunha conferencia permanente (KMK). A parte do sistema dual referente á formación en empresas está regulamentada polo Ministerio Federal de Economía, trala consulta cos seus colegas nos ministerios de Educación e Traballo. Decídese no nivel federal a implantación de novos

títulos, de programas de encadramento e de orientación nacionais. Conforme a isto, as autoridades dos *Länder* fixan a parte do ensino escolar e a avaliación do programa.

A certificación recoñecida da formación continua está regulamentada en tres niveis. As escolas profesionais públicas de formación continua son competencia dos *Länder*. Os regulamentos de exame son competencia estatal. Existen, ademais, regulamentos rexionais, cunha competencia que lles corresponde ás cámaras de comercio, de oficios e industriais. As regras difiren para profesións diferentes.

Un exemplo dun proceso de certificación e avaliación clásico da formación continua é o de mestre *Meister*. Orixinariamente procede do sector artesanal de oficios e atópase agora igualmente na industria. Esta figura ten a súa equivalencia na actividade administrativa e comercial nos diplomas de *Fachwirt*, *Fachkaufmann*. O ensino deste título de formación continua tamén está regulamentado segundo o disposto na lei de Formación Profesional que define cáles deben se-los coñecementos e as capacidades que o candidato debe aprobar. Nos últimos anos produciuse unha tendencia a ofrecer cursos de formación continua nas cámaras e empresas; os participantes son elixidos por estas, e a superación do curso non implica que a empresa estea obrigada a colocalos.

Actualmente téndese a uni-los cursos segundo a norma ISO 9000 e seguintes. A modernización das empresas

respecto desta norma (orientación ó cliente, identidade da corporación, traballo en equipo, redución da xerarquía, etc.) implicou un aumento de cursos deseñados para atende-la demanda específica da empresa. Na avaliación das cualificacións polas empresas, en xeral, non se dirixen a avalia-lo traballador senón o posto de traballo, co que se acaba coa separación formativa tradicional (traballador non cualificado / pouco cualificado / cualificado con título de FP). Isto elabórase mediante unha descrición dos requisitos dun posto de traballo determinado, coa idea de cuantifica-los coñecementos e capacidades necesarias segundo a avaliación das tarefas individuais.

Na República Federal de Alemaña, os primeiros acordos de equivalencia de títulos profesionais e académicos foron convidados en 1992. Os mozos que ingresan no sistema dual cun diploma da *Hauptschule* (escola que imparte o ensino do nivel secundario I) verán converterse o dito diploma automaticamente nun diploma da *Realschule* (escola media) se superan os seus exames de aprendizaxe. Isto ábrelles unhas oportunidades ulteriores de formación.

Francia

Cómpre describi-lo contexto institucional de recoñecemento e avaliación das competencias profesionais en Francia. Os actores non estatais son sobre todo os empresarios, que controlan o emprego e o traballo segundo regras establecidas nos convenios colectivos, e os actores no mundo da Formación



Proba de mestria dun *compaignon* carpinteiro (Tours 1853). Nela desenvólvanse contidos teóricos sobre a materia e as destrezas operativas. O obreiro podía acaba-lo grao de mestre e medrar nas súas competencias

Profesional, que expiden os certificados. Os sectores profesionais poden implantar formacións que desembocan en cualificacións recoñecidas polos convenios colectivos pero que tamén poden ser obxecto dunha petición de homologación. Os interlocutores sociais están presentes nas comisións paritarias consultivas e teñen o labor de elaborar ou actualizar os títulos de Formación Profesional. A decisión de homologación incumbe en todo caso ó ministro titular de Traballo por delegación do primeiro ministro.

Existen actualmente tres modalidades diferentes de certificación de competencias laborais: diplomas da Educación Nacional, os títulos homologados e os certificados de cualificación profesional emitidos polos sectores profesionais.

O proceso de recoñecemento doutros tipos ou certificados á marxe dos emitidos pola Educación Nacional, configurou tres efectos que ata agora son centro de debate:

— A avaliación de competencias profesionais en conexión coas que outorga un diploma do Ministerio de Educación. A lei de 1985 autoriza o acceso á Universidade coa exención de realización dun ou varios ciclos, e a lei de 1992 permite a dispensa de certas probas.

— Os cursos de formación para a cualificación baseados na modularización do ensino e o desenvolvemento de procedementos de certificación baseados en unidades capitalizables.

— A investigación de metodoloxías e sistemas para a identificación e avaliación de competencias profesionais. Os debates xerados céntranse no recoñecemento e avaliación de competencias relacionándoas cos certificados profesionais.

A metodoloxía e o procedemento de avaliación das competencias profesionais actualmente aplícase a tres dispositivos: o do Ministerio de Educación segundo a lei de 1992, o dos organismos e institucións que expiden certificados que dispensan dunha parte dos ciclos ou do exame de formación e, finalmente, o que se orienta ós grupos que requiren identificación e recoñecemento de competencias.

2.4 AS CUALIFICACIÓNS EN ESPAÑA: CONFLUENCIA DOS SISTEMAS DE F.P.

España non é dos países máis avanzados de Europa no que respecta ó recoñecemento e validación de cualificacións. Non obstante, os esforzos realizados nos últimos anos deixan entrever progresos que traerán consigo melloras para a integración dos subsistemas e para que o individuo poida construí-lo seu propio itinerario formativo, válido e certificado independentemente de onde obteña a cualificación, incluíndo as que se consigan a través da práctica laboral.

Tradicionalmente (desde a lei de 1970), podíanse obte-las certificacións

de FP1 a través dunhas probas non escolarizadas para aqueles traballadores maiores de 18 anos; así mesmo, podíase conseguir-lo título de FP2 realizando os exames correspondentes ás distintas materias en réxime non escolarizado. Existían ademais distintos diplomas e certificados expedidos polo INEM con valor no mercado de traballo.

Desde a implantación da LOXSE desenvólense distintas medidas para obte-la certificación da cualificación correspondente ós ciclos formativos de grao medio e de grao superior, a través de probas non escolarizadas e, o que é máis novo, a través de validacións de unidades de competencia xustificando ter realizado o módulo formativo correspondente noutros subsistemas de FP.

Para isto, creouse desde 1987 o observatorio permanente das ocupacións e os estudos sectoriais do INEM-España⁸. Este observatorio foi depurado desde o seu inicio a súa metodoloxía e o contido das súas actividades para identifica-la realidade socioeconómica, laboral e formativa do noso país, intentando adecua-la oferta formativa do INEM ás esixencias reais do mercado de traballo.

O primeiro paso foi elaborar unha listaxe de familias profesionais tendo en conta as seguintes fontes de información:

a) Estructura do tecido económico-empresarial:

⁸ J. Gallego, "Revisión de las metodologías de análisis de necesidades de cualificación y formación", *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. 4, núm. 6, 1993, pp. 41-55.

Variables económicas:

- Estructura productiva
- Producción bruta por actividades económicas locais
- Política de investimentos
- Plans de urbanismo e iniciativas locais
- Redes de comunicación

Variables da estrutura empresarial:

- Número de empresas
- Previsións de evolución a medio prazo
- Tipo de empresa
- Tamaño das empresas
- Situación xeográfica
- Producción e previsión segundo os grupos profesionais
- Investimentos en equipos e man de obra
- Cadro de persoal actual e previsións

b) Evolución e situación do mercado de traballo. Neste punto estúdanse, entre outros, os seguintes aspectos:

- Poboación activa (ocupados e parados)
- Ofertas de emprego
- Colocacións (contratacións e autoemprego)
- Innovacións tecnolóxicas
- Ocupacións en expansión

c) Avaliación da formación para o emprego:

- Análise e avaliación das actividades formativas públicas e privadas.

A metodoloxía de traballo utilizada foi diversa: deseñouse un perfil completo de ocupacións, avalíouse o impacto das novas tecnoloxías, estúdiouse o contexto socioeconómico autonómico e local, realizouse un seguimento periodístico das ofertas de emprego, analizáronse os itinerarios que seguían os alumnos de formación ocupacional para atoparen emprego.

En 1990, a través do Consello Xeral da Formación Profesional, iniciouse un plan de actuación conxunta entre o Ministerio de Educación e o INEM para a realización de estudos sectoriais e para a posterior actualización e adecuación da oferta formativa.

Este plan centrouse na análise dos aspectos máis significativos que inciden nas estruturas do sistema productivo, provocan cambios na realización de actividades ou tarefas e, en consecuencia, crean a necesidade de novos coñecementos e competencias nos operarios.

Sobre a base deste plan deseñáronse as familias profesionais da LOXSE e as familias profesionais correspondentes ós certificados de profesionalidade coas súas correspondentes especialidades ou profesións. Nestes momentos hai que indicar que este observatorio non está cumprindo a súa función aínda que sexa un obxectivo prioritario dos programas nacionais de FP. Del dependen agora o seguimento da evolución das cualificacións e a adaptación de mecanismos en busca da confluencia dos tres subsistemas de FP.

2.5 MECANISMOS PARA A INTERRELACIÓN E VALIDACIÓN ENTRE OS DISTINTOS SUBSISTEMAS

Estes mecanismos toman como referente un punto común para a determinación posterior das validacións, e aínda que estas se poden realizar partindo de distintos camiños, a raíz está no coñecemento do traballo (análise do traballo) e a súa tradución formativa (currículo). Podémoslo concretar en:

— A listaxe de familias profesionais elaborada polo INEM desde 1987, partindo de identifica-la realidade socio-económica, laboral e formativa do noso país.

— O sistema empregado para a detección de necesidades formativas, o estudio das profesións e a definición de titulacións utilizada na LOXSE.

— O estudio do perfil profesional de cada profesión, a súa división en unidades de competencia e a súa tradución formativa en módulos profesionais.

— O Decreto 676/1993, do 7 de maio, que establece as directrices xerais sobre os títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de FP graada.

— O Decreto 797/1995, do 19 de maio, que establece as directrices sobre certificados de profesionalidade e contidos mínimos de FP ocupacional que establece os certificados de profesionalidade e os contidos mínimos de FP ocupacional. Fai referencia ó sistema productivo, punto común de partida dos dous sistemas de FP.

— O Real decreto 777/1998, do 30 de abril (BOE do 8 de maio). Nel recóllese directrices de cara á mellora dos tres subsistemas de FP, poñendo especial énfase na validación de cualificacións, o logro dun sistema integrado dos tres subsistemas de FP, así como nos accesos para a obtención das titulacións partindo da experiencia laboral.

2.6 A UNIDADE DE VALIDACIÓN: UNIDADE DE COMPETENCIA, MÓDULO FORMATIVO

O recoñecemento das cualificacións e a súa validación require dispor de referentes fiables para non cometer erros e arbitrariedades nos distintos casos que se presenten, que como xa indicamos proceden de varios subsistemas con diferentes currículos para obte-las capacidades, e mesmo nalgúns casos se valida a experiencia laboral. A unidade de competencia é a unidade de cambio e validación elixida para estes mesteres.

Denomínase unidade de competencia (UC) un conxunto de actividades profesionais obtidas da división da competencia xeral necesaria para posuír un título de Formación Profesional, de tal forma que teña valor e significado no emprego e que a súa formación asociada (módulo profesional) cumpra as condicións educativas establecidas.

A unidade de competencia é a parte máis pequena da cualificación profesional que establece o título, que pode acreditarse para a súa obtención.

Denomínase módulo profesional (MP) un bloque coherente de Formación Profesional Específica, ordenado por afinidade formativa e que cumpre certas condicións de profesorado e medios.

Os módulos profesionais constitúen a unidade de oferta educativa e son a parte máis pequena da formación que pode acreditarse e capitalizarse para a obtención dunha titulación de Formación Profesional. Os módulos profesionais dan cobertura formativa ás unidades de competencia.

Para determina-la unidade de competencia pártese da competencia xeral de cada figura aplicando unha análise funcional en dúas dimensións, organizativa e funcional, segundo os pasos seguintes:

a) Comprende-lo propósito de cada figura como un todo.

b) Realiza-la análise no grupo de traballo profesional, empezando pola competencia xeral, camiñando de 'arriba-abaxo', e identificando as respostas á pregunta ¿que é necesario para que isto suceda?

c) Aplica-los criterios para determina-las UC (ter valor e significado no emprego, vixencia actual e proxección de futuro, permiti-la capitalización para outros campos ou áreas).

d) Caracteriza-la UC (nome, actividades profesionais).

e) Identifica-los módulos profesionais asociados á UC e comproba-las condicións do seu contorno.

3. ACCIÓNS E PROXECTOS EUROPEOS DE APOIO Ó DESENVOLVEMENTO DAS CUALIFICACIÓNS

— PETRA

— EUROTECNET

— FORCE

— LEONARDO

Pódese afirmar que tódolos proxectos europeos relacionados coa formación para o emprego ou a formación ocupacional achegaron e achegan medidas tendentes á mellora das cualificacións, tanto na orde cualitativa —estimulando medidas para conseguila mellora dos sistemas de formación, experimentando novas metodoloxías, utilizando soportes tecnolóxicos avanzados, formando o profesorado etc.— como na orde cuantitativa —estudiando medidas para a validación das cualificacións, co recoñecemento das cualificacións obtidas no posto de traballo, a validación entre distintos sistemas, etc.—.

Así, o programa PETRA recolle nos seus obxectivos a diversificación da oferta de Formación Profesional destinada á xente nova en función das súas diferentes aptitudes, asegurando que toda formación conduza a cualificacións recoñecidas.

O programa EUROTECNET promove estudos e análises sobre as necesidades que o cambio tecnolóxico crea nalgúns aspectos da Formación Profesional, como por exemplo en materia de cualificacións.

O programa FORCE especifica no seu obxectivo quinto: contribuír a unha maior eficacia dos dispositivos da FP

continua e da súa capacidade para responder ós cambios que se produzan no mercado de traballo europeo, promovendo medidas, en particular, para buscar unha previsión máis satisfactoria das necesidades de cualificación e de profesións.

O programa LEONARDO ten unha grande importancia polo feito de estar vixente neste momento e dedica o capítulo II ás cualificacións: innovación da FP, para ter en conta os cambios tecnolóxicos e o seu impacto sobre o traballo, as cualificacións e mailas competencias necesarias.

4. CONCLUSIÓN

Neste artigo pretendemos achega-lo lector (profesor, formador, titor...) a dous conceptos clave da armazón traballo-formación, e para iso utilizamos referentes conceptuais e históricos. O noso desexo é poñer de relevo que a súa utilización nos contextos de FP require ir máis aló de simples definicións, dada a transcendencia que ten dentro da cultura vixente en canto á preparación do individuo, como refe-

rente principal en calquera acción formativa (os seus intereses, as súas necesidades, as súas motivacións); en canto ó que debe ser unha pedagogía laboral en sintonía coas demandas do sistema productivo, pero sen esquecer que toda acción humana para transformala natureza debe ter como referencia o indicado no parágrafo anterior: o individuo como ser social.

Tamén queremos referirnos nesta conclusión á necesidade de facer efectivo o que respecto a estes conceptos se vén realizando en países do noso contexto, certifica-la súa cualificación, incluso a obtida tomando como referencia a experiencia laboral e o contínuum formativo (a formación ó longo de toda a vida) como esixencia da sociedade actual. Por iso demandamos un recoñecemento no noso país non só no nivel teórico (programas nacionais de FP, decretos, etc.) senón dunha maneira real e áxil que lles permita ós traballadores, separadamente do seu nivel de cualificación, construí-lo seu itinerario formativo e certificalo progresivamente e en sintonía coa evolución do traballo independentemente do subsistema formativo onde se adquiran esas formacións, incluíndo por suposto a experiencia laboral.



A IMPLICACIÓN EMPRESARIAL NO DESENVOLVEMENTO DA NOVA FORMACIÓN PROFESIONAL

Valeriano Muñoz
Consello Superior de Cámaras de Comercio,
Industria e Navegación de España

1. INTRODUCCIÓN

A Lei orgánica 1/1990, de ordenación do sistema educativo (LOXSE), presenta como unha das súas principais innovacións a obrigatoriedade, para os alumnos de formación profesional regrada, de pasaren un período de prácticas formativas en empresas (artigo 34.2).

Isto, dito así, a todo o mundo lle soa ben e ninguén dubida de que se trata dun paso adiante no achegamento da escola á empresa, e viceversa. Trátase, por outra banda, dun paso inadiable, pois eran varios os factores que viñan apremando en tal sentido:

— A situación precaria das ensinanza profesional desde anos atrás.

— O 'feito europeo', especialmente a partir do asinamento de adhesión a Europa en 1985.

— A propia dinámica da innovación productiva, cada vez máis esixente cos sistemas educativos en xeral e coa formación profesional en particular.

Pero o mandato legal só vincula o sistema educativo e os alumnos. Non así

a parte empresarial, que é quen ten os medios materiais e humanos para a realización do período de prácticas que propugna a LOXSE e, consecuentemente, cada un dos reais decretos que desenvolven os chamados ciclos formativos da nova formación profesional.

Comprometer, polo tanto, o tecido productivo nas tarefas formativas que demanda a LOXSE dependerá, sobre todo, do convencemento das empresas de que tal compromiso é útil para elas. É certo que xa dispomos de datos que apuntan tal convencemento. Así o atesta o feito de que o deseño das familias profesionais e dos ciclos da nova FP se levaran a cabo coa participación dos sectores (estudios sectoriais nos que participaron as administracións educativas e laborais; representantes cualificados das empresas serviron de soporte ós contidos e organización da maior parte dos títulos). Pero tamén é certo que só un reducido número de empresas participaron en tales estudos e que, á marxe disto, o número de postos formativos necesarios para cumprir coa demanda é substancialmente superior ó que poderían ofrecer esas empresas.

Todo isto lévanos a formular dous problemas que é imprescindible solucionar, aínda que sexa parcialmente, para que a reforma da FP vaia adiante:

— ¿Como motiva-las empresas, especialmente as de máis reducido tamaño, para que colaboren no desenvolvemento da formación en prácticas?

— ¿Como garantir que o traballo formativo das empresas colaboradoras sexa de calidade e, polo tanto, eficaz?

O obxectivo principal das páxinas que seguen é contestar estas dúas preguntas, a partir dalgúñas reflexións sobre experiencias internas e externas que tomaron en serio a relación entre formación e empresa. Para isto, vou tomar como fío conductor un recente traballo colectivo no que, entre outras institucións, participou a Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Trátase dun manual de prácticas en empresas, especificamente deseñado para facilita-la realización do módulo de formación en centros de traballo (FCT) dos ciclos de formación profesional específica, pero aberto a outras modalidades de formación na empresa¹.

O *Manual de formación en centros de trabajo* inclúe unha parte intencionadamente pensada para divulgar entre as pequenas empresas a idea da colaboración co sistema educativo, así como as vantaxes potenciadas que de tal colaboración derivan. O groso do manual céntrase nos aspectos máis específicos da

colaboración, concretamente no desenvolvemento das prácticas ou FCT.

2. O CONTEXTO SOCIOECONÓMICO COMO REFERENCIA DA POLÍTICA FORMATIVA

Calquera política formativa, desde a elaboración dunha lei, o seu desenvolvemento ou aplicación, ata a formulación de estratexias ou principios que non se vexan mediatizados por normas públicas, parte dun contexto socioeconómico concreto.

No caso da LOXSE, como logo imos ver, é incluso explícita a referencia a determinadas variables deste contexto. Pero non quixera referirme agora ás consideracións territoriais desta lei (en parte sustentadas no feito autonómico), senón a un contorno moito máis amplo, aberto e complexo.

— Contorno amplo, porque o proceso de integración na realidade europea rompeu fronteiras que, ata hai ben pouco, parecían inexpugnables.

— Contorno aberto, porque o proceso de globalización económica está facendo 'pequena' a propia realidade europea.

— Contorno complexo, porque son moitas as variables que hai que ter en conta á hora de calibra-los retos formativos que se nos están presentando.

¹ Consello Superior de Cámaras de Comercio, Industria e Navegación de España (1998): *Manual de Formación en Centros de Trabajo*, Madrid. [Existe unha versión adaptada ó marco institucional de Galicia].

Non creo que pague a pena deterse nas implicacións formativas da realidade europea. Tenas como inductora de novos requirimentos para competir internamente (para 'converxer') e como alentadora de políticas harmónicas para afrontar retos a escala mundial. No chamado Libro Branco Cresson² sobre a educación e a formación, resúmense obxectivos e recomendacións neste campo ós países membros da UE. Recentemente, unha resolución do Consello insta os estados para desenvolveren unha política de emprego na que as accións formativas están chamadas a desenvolver un papel clave³.

Moitas empresas, e mailas administracións públicas, coñecen o que significa Europa nese sentido. E é probable que teñan tamén algunha percepción do que significa ou vai significar o proceso de apertura da maior parte dos mercados, é dicir, o proceso de globalización da economía.

Algunhas empresas, e algunhas administracións, probablemente teñan coñecemento tamén da complexidade das conexións entre educación e formación, por un lado, e de produtividade e competitividade, por outro. Pero aquí si que pode merecelle a pena unha breve reflexión, que aproveitaría para argumentar dun xeito xenérico a prol da implicación da empresa na formación no sentido máis amplo.

Vou partir dun comentario sobre a chamada 'sociedade da información',

introducindo xa un ingrediente tecnolóxico no meu esquemático razoamento.

Ó longo da historia, a innovación tecnolóxica tivo un papel clave no aumento dos intercambios, unhas veces ó xerar unha especialización productiva nunha determinada zona, outras ó almentar unha facilidade no transporte. A innovación clásica actuou así como condición necesaria para o comercio, forzando a competencia entre empresas de distintos países e, dalgunha maneira, a ampliación dos mercados. Pero sempre existiron forzas opostas a este proceso, ligadas sobre todo á existencia de intereses territoriais contrapostos e materializados en algo tan simple como as fronteiras e as barreiras aduaneiras subseguintes.

Sería inxenuo pensar que este tipo de barreiras desapareceron ou que están a piques de facelo, pero hai evidencias que apuntan o seu notable debilitamento:

— En primeiro lugar, asistimos a unha importante distensión política a escala mundial (desintegrouse o chamado bloque soviético, as dictaduras rachan, os mecanismos de cooperación refórzanse).

— En segundo termo —e isto é o realmente importante, pois actúan factores dificilmente reversibles—, os procesos innovadores apóianse nun produto novo: a información (de aí a 'tecnoloxía da información').

A información, especialmente o seu tratamento masivo e a distancia,

² Comisión Europea (1996): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, Bruxelas.

³ Consello da UE: Resolución do 11 de decembro de 1997 sobre as *Directrices para o emprego en 1998*.

configúrese como o principal *insumo* tecnolóxico das economías modernas, tanto na súa vertente de produción como de consumo. “Cualquier actividad económica, desde la más simple (un pago con tarjeta de crédito) hasta la más compleja (una orden de producción o compra entre empresas de distintos países por cuantías notables y con numerosas observaciones), tiene o puede tener un soporte tecnológico informativo que permite grandes ganancias de productividad. Este hecho determina por sí mismo la necesidad de integrar en los procesos ingredientes cada vez mayores de este tipo de tecnología, que habrá de ser conocida y manejada con exigencias crecientes por cualquier operario. Es

más, la derivación tecnológica hacia los consumidores —con independencia de que se trate de personas económicamente activas o no— hace que estemos hablando de lo que ya empieza a conocerse como la sociedad de la información (de la información tecnológicamente tratada, por supuesto)”⁴.

A rapidez coa que están a xurdir novas tecnoloxías directamente aplicables a procesos productivos e de xestión está incidindo amplamente nos perfís profesionais dos traballadores, xa que ferramentas máis complexas esixen máis formación e, asemade, se modifica substancialmente o contido e a organización do traballo.

PATRÓN TRADICIONAL	PATRÓN EMERXENTE
Poucas habilidades Cualificacións comparables e intercambiables	Habilidades múltiples e multidisciplinares Amplo abano de habilidades e cualificacións
Predominio das habilidades manuais e polarización entre traballadores manuais e empregados administrativos	Predominio de traballadores cualificados: técnicos, enxeñeiros, xestores, profesionais, traballadores da información
Unha profesión para toda a vida	Rápida obsolescencia das habilidades
Avance limitado das habilidades a través de novos recrutamentos	Os procedementos de selección de persoal resultan inadecuados Uso de técnicas formativas avanzadas para maximizar a competencia
Poucas habilidades tecnolóxicas Énfase na especialización	Maior necesidade de tecnólogos. Todo o mundo precisa de habilidades tecnolóxicas. Maior necesidade de xeneralistas e integradores
Pouca importancia das habilidades sociais e de comunicación	Novas demandas de habilidades de comunicación e cooperación, resolución de problemas, creatividade e flexibilidade

Cadro 1. Cambios nos patróns profesionais inducidos pola innovación tecnolóxica
Fonte: Elaboración a partir do informe do IRDAC (1994) sobre calidade e innovación

⁴ *Manual de Formación en Centros de Trabajo*, op. cit., pág. 17.

Xoán Crespo



O conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria asinando un convenio coa empresa FINSA

Todo isto tradúcese en cambios dos patróns profesionais clásicos, caracterizados por un gran peso da especialización e das habilidades manuais, pola estabilidade no tempo (unha profesión para toda a vida), etc. Un informe do Comité Asesor da Comisión Europea en materias de I+D (IRDAC)⁵ resume as características básicas de patróns tradicionais e emerxentes (cadro 1).

É evidente que o patrón emerxente implica novos e máis numerosos requirimentos formativos, moitos dos cales só poden perfilarse e desenvolverse en estreito contacto entre a 'demanda' —a empresa— e a 'oferta' —o sistema

educativo—, materializado en tódolos niveis posibles e aproveitando calquera forma de relación (desde prácticas de alumnos ou profesores ata convenios de investigación, pasando pola contratación, por parte dalgún centro, de profesores especialistas radicados nas empresas).

Noutras palabras, estamos falando da necesidade dunha especie de 'concerto formativo' ou de 'formación concertada', que ten, lóxicamente, uns elementos de reciprocidade para cada unha das partes implicadas.

Pero ¿que é realmente a formación concertada? "Un exemplo bien claro para

5 IRDAC (1994): "Calidad e Innovación. Optimizar el potencial humano de Europa. Reto de los sistemas de educación y formación". Versión en castelán publicada polo Consello Superior de Cámaras de Comercio, Industria e Navegación de España. Madrid.

explicar lo que es en la práctica la formación concertada: la elaboración conjunta del programa formativo del módulo de prácticas en centros de trabajo y el subsiguiente acuerdo sobre su desarrollo. Pero esto sólo es un ejemplo, el más cercano y palpable y el que mejor representa la materialización de la reforma de la formación profesional contenida en la LOGSE [...] La formación concertada es mucho más, tanto en términos de actuaciones concretas como en los principios sobre las cuales se basa”⁶.

En relación cos principios, é importante destacar —segundo o novo *Manual de Formación en Centros de Trabajo*— que a formación concertada se basea no achegamento educación-empresa como a forma máis efectiva para que os contidos dos programas se adapten ás necesidades productivas. O ‘concerto’ entre sectores (educativo-formativo, por un lado, e productivo, polo outro) materialízase nun proceso participativo que, dunha ou doutra maneira, cobre un amplo abano de posibilidades, en gran medida amparadas pola lei. Dentro desas posibilidades entra, por exemplo:

— O deseño ou modificación dos programas formativos.

— O desenvolvemento dunha parte deles (caso do módulo de prácticas de formación profesional ou a participación de especialistas do sector productivo na explicación doutros módulos).

— A formación mutua, dentro dun proceso ‘informal’ e espontáneo.

— A colaboración en proxectos de investigación ós que antes facía referencia, etc.

No caso español, a LOXSE e a Lei de reforma universitaria (LRU), así como outras normas de diverso alcance (desde o Programa Nacional de Formación Profesional, aprobado na súa segunda edición polo Goberno a finais de marzo, ata a Lei básica de cámaras de comercio), amparan institucionalmente este tipo de colaboracións, se ben é certo que ás veces se presentan algunhas lagoas, sobre todo cando a colaboración ten elementos transnacionais. Pero de pouco serviría a cobertura legal e o razoamento sintetizado máis arriba se non existiran vantaxes palpables de reciprocidade.

O cadro 2, tomado tamén do informe do IRDAC citado anteriormente, recolle unha listaxe relativamente extensa das vantaxes da cooperación ‘educación-empresa’.

Da relación de ‘beneficios’ que recolle o cadro destacaríase:

- O impacto motivador para os colectivos implicados (para os traballadores, os alumnos beneficiarios, os propios profesores), ó confrontarse esquemas de traballo/aprendizaxe diferentes que, dun xeito ou doutro, han converxer.

- A apertura de novas oportunidades e vías de aprendizaxe e de

⁶ *Manual de Formación en Centros de Trabajo*, op. cit., páx. 37.

coñecemento, non só para os alumnos, senón tamén para os profesores e —a través dos títolos— para a empresa.

- A posibilidade de realizar contratacións con maiores garantías, tanto para a empresa (que ten a oportunidade de seleccionar-las persoas máis adecuadas para cada posto), como para os estudantes (que, á parte de ver aumentadas as posibilidades de inserción, teñen máis oportunidades de verificar que traballos lles reportan maior satisfacción).

- Co engadido de certos elementos máis tanxibles, como os de carácter publicitario, que poden ter resultados inmediatos ou no futuro.

Pero, como dicía anteriormente, o ámbito de colaboración escola-empresa non se reduce ó fenómeno das prácticas, senón que ten, ou pode ter, numerosas ramificacións, con resultados altamente positivos para ámbalas partes. Neste sentido, calquera fórmula de pradoado pode ser útil como vehículo de colaboración, sobre todo se a empresa segue de preto os resultados obtidos. Debe quedar ben claro que a conexión educación-empresa non é algo pasivo nin puntual, senón un proceso aberto a intercambios, que pode estar institucionalizado ou non o estar, que pode ser máis ou menos custoso, que pode atravesar por fases máis ou menos activas.

BENEFICIOS PARA A EMPRESA	BENEFICIOS PARA O SISTEMA EDUCATIVO
<p>Favorece a motivación e o desenvolvemento persoal do cadro de persoal Enriquece o traballo e a formación informal dalgúns traballadores Desenvolve novas habilidades, incluíndo as pedagóxicas e as formativas A responsabilidade social da empresa repercute positivamente no cadro de persoal</p>	<p>Favorece a motivación de profesores e estudantes Enriquece o traballo e a formación informal dos profesores Desenvolvemento de novas habilidades, incluíndo as de xestión As estancias e os postos formativos actúan como incentivos nos medios académicos</p>
<p>Crea oportunidades de comprensión, influencia e aprendizaxe desde o campo educativo Mellora a información dos directivos Facilita influír nos plans de estudo e a transmisión de mensaxes ó sistema educativo Oportunidade de escoita-los problemas dos profesores e dos alumnos</p>	<p>Crea oportunidades de comprensión, influencia e aprendizaxe desde a empresa Contrasta os plans de estudos coa realidade Facilita a comprensión do mundo do traballo a profesores e estudantes Facilita ó mundo educativo coñece-la repercusión na empresa de temas novos, como a contaminación e a igualdade de oportunidades</p>
<p>Mellora o marco de referencia para a contratación de novos traballadores a curto e longo prazo Amplíase o mercado de traballo e aumentan as garantías á hora de elixir Difunde información positiva da empresa Mellora a oferta de disciplinas clave para a empresa</p>	<p>Axuda os estudantes a estar mellor informados sobre as perspectivas das distintas carreiras Acceso a maior información e a fontes directas de asesoramento e de modelos de actuación Oportunidade de coñece-lo ambiente de traballo e de desenvolver traballo real</p>

BENEFICIOS PARA A EMPRESA	BENEFICIOS PARA O SISTEMA EDUCATIVO
Mellora do fondo de comercio da empresa Incrementa a reputación da compañía e a súa capacidade operativa na sociedade Responde ás expectativas do goberno e dos 'creadores de opinión' Imaxe positiva nos medios de comunicación	Mellora da imaxe dos centros educativos Fanse aliados empresariais que poden influír na educación Responde ás expectativas dos gobernos e dos pais Imaxe positiva nos medios de comunicación
Dá acceso a novos recursos As estancias dos profesores proporcionan novas experiencias e perspectivas Os postos formativos achegan voluntariedade e novos puntos de vista Colexios e escolas convértese en 'sedes' da empresa Poden acometerse proxectos de I+D	Dá acceso a novos recursos Facilita apoio financeiro para proxectos e acontecementos especiais Utilización das empresas como lugares de aprendizaxe Utilización da experiencia científica e da tecnoloxía dos empregados da empresa Acceso a equipos e materiais das empresas, así como dos casos analizados nelas Acceso ás experiencias de xestión

Cadro 2. Beneficios recíprocos da cooperación educación/empresa

Fonte: BP (resumido dun texto do informe IRDAC, de 1994, sobre calidade e innovación)

En calquera caso, é un proceso que ten uns custos (para a empresa, para o propio sistema educativo, para os alumnos, para os axentes de intermediación); pero son custos que permiten recoller resultados a cada unha das partes implicadas e que estes —polo menos a medio prazo— son superiores a aqueles. De tódolos xeitos, non resulta doado identificarla contía exacta dos custos e beneficios que reporta a formación concertada. Hai un feito certo: as corporacións máis dinámicas manteñen sempre experiencias de colaboración con institucións educativas. Isto pode ser un indicador claro de cara a ónde se inclina a balanza á hora de sopesalos custos e os beneficios.

É aquí onde asenta o principal argumento sobre a motivación á que antes me refería. Pero quixera engadirlle dous comentarios: un sobre o impacto da evolución tecnolóxica actual no sistema

educativo e outro sobre a necesidade de estende-la 'motivación' ó propio sistema, especialmente ó profesorado.

Por principio, calquera sistema educativo tenta 'incorporalo último' ou, polo menos, introducir mecanismos que faciliten tal incorporación. En períodos de evolución tecnolóxica lenta, esta pretensión non resulta difícil traducila a un certo compasamento entre 'plans de estudos' e 'aplicacións industriais'. Isto á parte de que tanto na escola coma na empresa (case sempre en departamentos avanzados de investigación pertencentes a unha ou a outra, para sermos máis exactos) poidan xerarse saltos de innovación que se asimilan pola parte contraria:

— Se a innovación xorde na escola, favorecerá o aumento do coñecemento, que acabará redundando en aplicacións máis rendibles na empresa.

— Se a innovación xorde na empresa, esta trasladará unha ‘necesidade de coñecemento’ á escola, que será integrada no seu plan de estudos, no seu currículo, como agora se di.

Pero ¿que ocorre se cada ano, ás veces cada mes, aparecen novos produtos, novos procesos e, por conseguinte, novas esixencias educativas ou formativas? Sinxelamente, resulta imposible o seu ‘tratamento académico’. Só hai unha forma de garantir minimamente o seguimento do que está a acontecer e de decidir qué avances (e os subsecuentes requirimentos formativos) deben ser incorporados ó elenco académico e cáles non: a conexión institucionalizada entre a escola e a empresa, entre o sector educativo-formativo e o sector productivo.

Ata o de agora, cando se falaba da necesidade de implica-la empresa na formación (no deseño de programas, nas prácticas, noutras moitas tarefas interesantes que neste momento non son do caso), quedou nun segundo termo a conveniencia —se non a necesidade— de explicar con maior profundidade ó sistema formativo qué é realmente unha empresa, cómo asimila e aplica o coñecemento, por qué normalmente transmite mensaxes moi pouco explícitas —e a miúdo negativas— sobre requirimentos de formación. Se estamos a falar de formación concertada, de conexión entre sectores, de garantía de fluxos clave entre ambos, semella evidente que tamén o sistema educativo debe prepararse para este

tipo de concertación. Isto é especialmente necesario no caso do profesorado, onde abunda un certo sentimento de receo sobre o papel formativo da empresa, fundado unhas veces na desconfianza sobre o uso das prácticas formativas e outras na perda de control do proceso.

De aí que, desde o punto de vista empresarial, sexa interesante transmitir ‘conceptos económicos’ cara ó sector educativo, aínda que só sexa a curiosidade polo funcionamento dunha organización que, en moitos casos, é vista como distante e allea ós obxectivos e preocupacións dunha institución educativa.

Cabe concluír, en relación coa primeira das preguntas formuladas ó principio, que existen argumentos abondos para que a empresa —en xeral e en particular— se comprometa no desenvolvemento de programas formativos regrados. Outro problema distinto é se existe unha percepción clara de tal necesidade e se o marco de colaboración facilita a participación.

Na miña opinión (e existen datos que así o apoian, desde as enquisas do custo laboral ata estudos anteriores⁷), a percepción das necesidades formativas por parte da empresa española non foi xeral, aínda que está aumentando. Isto no que se refire á formación dos propios traballadores. No caso da formación regrada, a percepción foi inferior, lóxicamente, pero o aumento foi maior, como o proba o feito de que, neste momento,

⁷ Véxanse, por exemplo, os informes sobre *La negociación colectiva en las grandes empresas*, que publicou ata hai pouco o Ministerio de Economía e Facenda.

máis de 50.000 empresas teñen convenio de colaboración para realizaren prácticas de FP específica.

A este cambio non foi allea a política formativa e de motivación que levaron a cabo as diferentes administracións educativas en conexión con entidades empresariais, unhas veces de carácter sectorial (patronais) e outras de tipo corporativo, como as cámaras de comercio.

Evidentemente, os resultados que agora se están obtendo (aínda que falte moito por facer, tanto en termos cuantitativos coma cualitativos) teñen moito que ver co marco institucional existente, que propicia a colaboración aínda que tamén aquí hai cousas mellorables.

3. O MODELO FORMATIVO ESPAÑOL E A SÚA CAPACIDADE DE ACOLLIDA DA COLABORACIÓN EMPRESARIAL

Para ter unha perspectiva temporal dos mecanismos de implicación da empresa española na formación profesional, habería que remontarse ás preocupacións educativas dos gobernos dos anos sesenta, en certa medida alentadas desde fóra (procesos de apertura, facilidades financeiras do Banco Mundial, etc.). Desde entón, e sobre todo a partir da Lei de educación de 1970, a política educativa española veu estando mediatizada por un obxectivo central: moderniza-la

Universidade e aumenta-la taxa de estudantes en carreiras universitarias. Isto traduciuse nun abandono relativo das opcións post-secundarias non universitarias, especialmente das que entendemos como de formación profesional⁸.

Curiosamente, as opcións non universitarias no período anterior á Lei de 1970 estaban máis ligadas á empresa, sendo así que unha parte importante delas se impartía nas propias empresas. Neste contexto, cumpriron unha función esencial as escolas de aprendices ligadas a grandes instalacións industriais, en sectores clave para o desenvolvemento do momento, como a siderurxia, os estaleiros, etc. Isto á parte de que o modelo acabou xerando prácticas endogámicas socialmente rexeitables e de dubidosa eficacia económica.

Pero volvendo ó que realmente significou a reforma educativa de 1970, nas grandes liñas en vigor ó longo de 20 anos, habería que destacar dous efectos contrapostos:

— Por un lado, supuxo grandes vantaxes á hora de cubrir carencias históricas no plano da educación superior, das que, indubidablemente, se beneficiou o tecido productivo no seu conxunto.

— Por outro lado, mesmo sen o pretender, apartou das carreiras profesionais cuantiosos recursos humanos altamente cualificados, provocando unha ‘descapitalización humana’ en numerosas actividades, sobre todo industriais. A ninguén se lle oculta, neste

⁸ No número 12 da *Revista Europea de Formación Profesional*, do CEDEFOP, presento un esbozo deste razoamento nun breve artigo titulado “La empresa española ante el nuevo sistema de Formación Profesional”.



O conselleiro asinou convenio coa empresa Bazán. Imaxe dos estaleiros en Ferrol

sentido, que a sociedade —con manifestacións ben coñecidas tanto polo lado das familias como das empresas— veu identificando os estudos profesionais como os elixidos pola xuventude menos dotada.

E sen que esta última apreciación signifique esquecer que algunhas carreiras de formación profesional adquiriron un certo prestixio, especialmente no nivel de segundo grao (FP2), na percepción da empresa predominou a desconfianza e a falta de información. Isto xerou un fenómeno absurdo, sobre todo para a mocidade, pero tamén para a sociedade, consistente na perda de referencia entre perfís profesionais e ocupacionais. Ata o punto de que se converteu en frecuente o feito de que persoas cun alto perfil profesional compitan por un posto de traballo de perfil ocupacional

pouco esixente. Na mente de todos están as noticias de titulados medios ou superiores (de FP ou universitarios, tanto ten) presentándose a un posto de limpeza; pero detrás deste tipo de anécdota hai prácticas máis xerais no mercado de traballo español, que favorecen a sobre-titulación de efectivos de traballadores. En determinados sectores, isto non é un problema para a empresa, pois valora a maior formación de base dunha persoa universitaria, a sabendas de que o salario vai axustarse ó perfil do posto de traballo e non ó título.

Isto ocorre na maior parte das actividades de servizos, tanto no sector privado coma no público, onde o título só serve para te-la opción a un posto de traballo dun determinado nivel.

A LOXSE fai unha aposta a favor da ruptura desta situación, aínda que probablemente chega con atraso para afrontar algúns dos problemas crónicos do sistema, como é o atractivo das carreiras universitarias fronte a calquera outra opción, neste caso fronte a un título de FP. Problema que, por outra parte, é común a toda a sociedade europea e que non sería grave de seu se non implicara unha deterioración das propias ensinanzas universitarias, froito sobre todo da masificación, á parte do sobrecusto financeiro para o sistema e, probablemente, da frustración dun número de mozos cada vez maior.

Pero deixemos a un lado os problemas da Universidade, para centrármolos no enfoque que a lei dá á FP e nas consecuencias que del derivan. Antes, considero interesante facer un bosquejo das características do novo sistema, en proceso de implantación desde 1993, tendo sempre diante a relación entre formación e empresa.

No gráfico que figura máis adiante sintetízanse as conexións entre a formación profesional regrada e o resto do sistema educativo, por un lado, e o mercado de traballo, por outro. Merece a pena resaltar, ademais, unha serie de elementos básicos do novo sistema:

Tódolos alumnos recibirán ensinanzas profesionais ó longo do ensino secundario obrigatorio (ESO) e do bacharelato. Trátase así de que, ós 16 anos (idade normal de terminación do ensino obrigatorio, que coincide ademais coa idade laboral), calquera mozo ou

moza dispoña da cualificación profesional mínima para empezar a traballar. Esta cualificación porporciónana as disciplinas que conforman a chamada formación profesional de base ou formación básica de carácter profesional.

Os alumnos que non logren o título de ESO (graduación en educación secundaria), por non acadaren os obxectivos desta etapa, teñen opción a seguir programas de garantía social dos que existen varias modalidades en función dos obxectivos —nuns casos máis académicos, noutros máis profesionais— que persequen. No primeiro caso, trátase de dar unha segunda oportunidade ós alumnos con problemas para poderen continuar cos seus estudos; no segundo, perséguese unha especialización profesional mínima para facilitárle-lo acceso ó mercado de traballo.

A superación do ESO dá opción a formación profesional mínima para lles facilita-lo acceso ó mercado de traballo.

O novo sistema incide no feito de que as distintas opcións da formación profesional específica (incluídos a maior parte dos programas de garantía social) teñan por obxectivo inmediato a inserción laboral. Isto significa que os alumnos que rematen os distintos ciclos adquiriron unha cualificación suficiente para traballaren cun determinado nivel de responsabilidade e autonomía. De feito, non é posible o acceso automático ós niveis superiores desde os medios. Existen, con todo, mecanismos de acceso —mediante proba— desde a garantía social ós ciclos de grao medio ou ó bacharelato e, en

certos casos, desde os ciclos de grao medio ós de grao superior e desde estes a carreiras universitarias afíns.

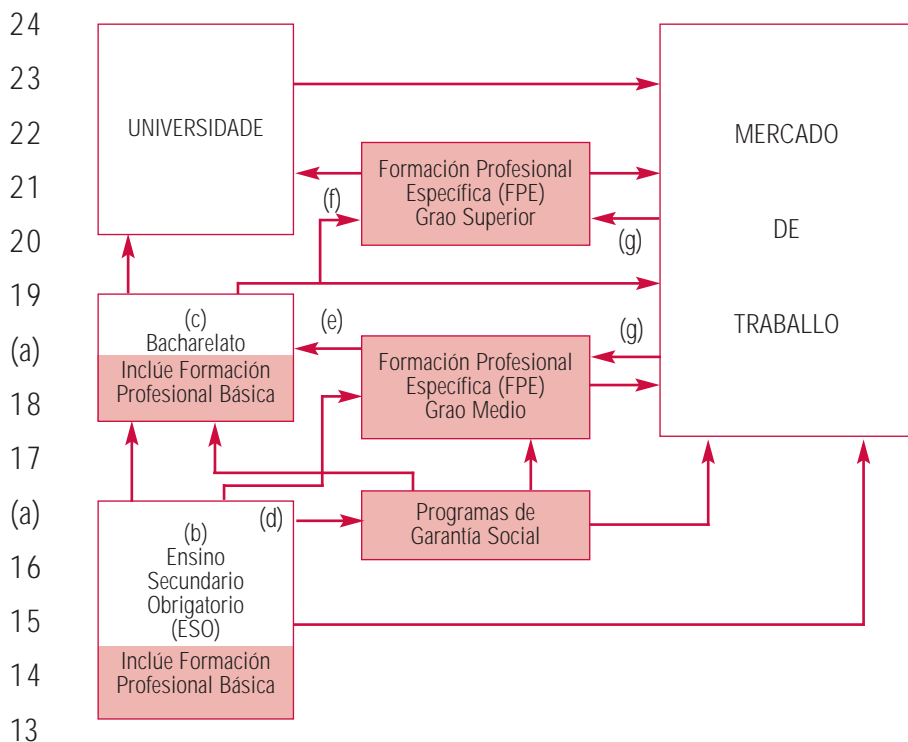
Tódolos alumnos do novo sistema deberán pasar un módulo práctico en centros de traballo, e a superación deste é un requisito obrigatorio para obter o título correspondente. No sistema antigo, este tipo de formación era voluntaria. O módulo práctico absorbe arredor do 20 % do ciclo formativo.

Existen dous estándares básicos de duración dos ciclos: dous anos, incluíndo o módulo práctico (unhas 2000 horas) e un ano, máis o módulo práctico (unhas

1250 horas). En comparación con outros sistemas europeos, esta duración pode parecer curta, pero hai que ter en conta dous feitos:

1) O acceso a ciclos de formación profesional implica unha sólida educación básica, o que permite unha maior especialización técnica.

2) En España, calquera persoa acabada de titular entra ó mercado de traballo a través dun contrato en prácticas (cunha duración mínima de 6 meses e máxima de 2 anos) que suple a limitación temporal do período formativo regrado, especialmente do módulo práctico.



NOTAS

- a) A escala da esquerda reflicte as idades orientativas dos alumnos incluídos nos diferentes ciclos ou carreiras, salvo en garantía social, onde a idade de entrada adoita ser ós 17-18 anos.
- b) Á saída do ESO (se se acadan os obxectivos desta etapa) obtense o título de graduado en ensino Secundario Obrigatorio, que posibilita o acceso directo ó bacharelato ou á FPE de grao medio.
- c) Á saída do Bacharelato, co título de bacharel (na modalidade de ciencias sociais, científico e técnicas da saúde, tecnolóxico ou artístico), accédese á FPE de grao superior (de modo directo para aqueles casos en que exista concordancia entre as modalidades e as especialidades profesionais) ou á Universidade (mediante a proba de selectividade).
- d) Os que non acaden os obxectivos do ESO poden seguir unha Formación Profesional denominada garantía social, mediante a aplicación de programas profesionalizadores e contidos de transición á vida activa. En certos casos, e mediante unha proba, estes alumnos poden acceder ó Bacharelato e á FPE de grao medio.
- e) Para poder acceder á FPE de grao superior desde a FPE de grao medio, cómpre o título de bacharel; é necesario, polo tanto, cursar disciplinas do Bacharelato que non se validen co título de técnico que confire a finalización dun ciclo de FPE de grao medio.
- f) Ó remate dos Ciclos Formativos de grao superior, e provistos do título académico-profesional de técnico superior, accederase ás escolas universitarias (diplomados en 3 anos), mantendo para este fin unha reserva do 30 % de nova matrícula e, nalgún caso, a facultades e escolas técnicas superiores.
- g) En xeral, os traballadores adultos que non cumpran os requisitos académicos para ingresar nos Ciclos Formativos de grao medio ou grao superior poderán acceder mediante probas de acceso (maiores de 18 anos para ciclos de grao medio e 20 anos para ciclos de grao superior). As persoas adultas poderán cursar estas ensinanzas na modalidade presencial ou na modalidade de ensino a distancia.

É sabido que a formación profesional específica se organiza en familias profesionais —23 en total— e estas en ciclos —135 polo de agora⁹, dos que 61 son de grao medio e 74 de grao superior—. Os programas de garantía social adscribíense tamén a familias profesionais.

No deseño e concreción de cada familia houbo unha presenza activa do sector productivo afín. Equipos mixtos das administracións educativas e laborais e

mais do sector realizaron estudos que analizan en profundidade as características económicas e sociolaborais e apuntan as necesidades formativas básicas. A metodoloxía de elaboración da oferta¹⁰ supón, logo, unha garantía de coherencia coa demanda. É máis, a composición modular dos ciclos facilita o compromiso legal de revisalos periodicamente —en principio cada 5 anos—, co fin de os adaptar ás necesidades que os distintos sectores vaian detectando.

⁹ Aínda quedan por desenvolver a familia de artesanías e, parcialmente, a de informática e a de servizos socioculturais e á comunidade.

¹⁰ No informe do Consello Superior de Cámaras de Comercio, Industria e Navegación de España (1994) sobre *La Formación Profesional en el nuevo contexto europeo*, detállase o procedemento de elaboración dos estudos sectoriais. Con algunhas modificacións, os seus resultados foron determinados para a elaboración da oferta formativa, incluída a non regrada.

Así pois, o sistema formativo español, na súa vertente regrada, reúne os requisitos básicos para atender adecuadamente as necesidades das empresas, pois estas participaron activamente na configuración da oferta (mesmo xeograficamente) e existen mecanismos abondos de adaptación ós futuros requirimentos. O máis efectivo quizais sexa a obrigatoriedade dunha estancia formativa nun centro de traballo para obter un título de FP. Un problema distinto é o coñecemento efectivo que as empresas no seu conxunto teñen del, pois a participación no deseño da oferta levouse a cabo a través de entidades representativas máis próximas á grande empresa cá pequena. Como dicía antes, o Ministerio de Educación e as administracións territoriais competentes están facendo un labor de difusión de certa envergadura, apoiándose en organizacións empresariais ou afíns, á vez que se solicita a colaboración das empresas para desenvolver-las módulos prácticos, punto clave nos nexos de colaboración.

4. CARACTERÍSTICAS DO MÓDULO DE PRÁCTICAS. AS DIFICULTADES BUROCRÁTICAS E PEDAGÓXICAS

É importante ter presente que a formación en centros de traballo (FCT) é un dos principais retos educativos que se lle poden propor á empresa desde o sector público. E, como tal, implica unha serie de dificultades que, na medida do posible, alguén ten que paliar. Estas dificultades resúmoas en dous grupos que cito no epígrafe, cando as refiro a dous campos

de análise: burocracia e pedagogía. Burocracia, como síntese de elementos externos á empresa, e pedagogía como expresión das principais carencias internas da propia empresa.

Pero antes de entrar con máis detalle nos problemas que poidan xurdir nestes campos, e das subsecuentes propostas de solución —de axuda, en definitiva, á empresa—, vou cita-los riscos básicos da FCT, tal como está definida nos ciclos.

O módulo profesional de formación en centros de traballo (FCT) é un bloque de formación específica que se desenvolve na empresa. Del cabe destacalo seguinte:

a) Concrétase na realización dunhas prácticas que se programan previamente e que son obrigatorias para obter o título.

b) O contido da FCT consiste na realización de actividades productivas propias do perfil profesional do título que se quere conseguir.

c) A característica máis relevante desta formación é que se desenvolve nun ámbito productivo real, a empresa, onde os alumnos poden observar e desempeñar as actividades e funcións propias dos distintos postos de traballo do perfil profesional e coñece-la organización dos procesos productivos ou de servizos e mailas relacións laborais.

d) Mentres duren as prácticas, os alumnos están orientados e asesorados por dúas persoas clave no proceso formativo: o profesor-titor do centro educativo e o titor, monitor ou instructor da empresa ou entidade colaboradora.

O módulo de FCT ten a mesma estrutura có resto dos módulos ou 'materias' que compoñen os Ciclos Formativos de Formación Profesional específica. En cada módulo defínense unha serie de capacidades que o alumnado ha de conseguir ó remata-lo proceso de aprendizaxe na empresa.

Co fin de dar pautas sobre a consecución ou non destas capacidades, fórmulanse unha serie de criterios de avaliación que evidencian se o alumno acadou a competencia que se lle pide.

Por último, os contidos deste módulo preséntanse como actividades xenéricas, para que cada centro e cada empresa poida integralas no proceso formativo do alumno e adaptalas ás súas características, elaborándose así un programa formativo cuns obxectivos finais que son:

— Completa-la adquisición da competencia profesional conseguida no centro educativo.

— Adquirir coñecementos da organización productiva e do sistema de relacións que se xeran nun ambiente de traballo.

— Contribuír ó logro das finalidades xerais da Formación Profesional, adquirindo a identidade e madureza que motive futuras aprendizaxes, así como a capacidade de adaptación ó cambio das cualificacións.

— Avalia-la competencia profesional do alumno, en especial aqueles aspectos que non poden comprobarse no centro educativo por esixir situacións reais de produción.

Amplio cometido, no que asumen responsabilidades axentes educativos e empresariais. Dentro dos primeiros, hai que distinguir entre administracións e centros; e entre os segundos, á parte das empresas ou corporacións que ofrecen os postos formativos, preséntase como necesaria —ou polo menos conveniente— a colaboración de entidades intermedias, como poden se-las cámaras de comercio ou as patronais de calquera nivel.

Pero é na colaboración entre centros educativos e empresas onde se materializa a FCT, a través dun convenio específico que inclúe, entre outras, as seguintes características:

— Pode acoller un ou varios alumnos que cursan estudos no mesmo centro educativo.

— Pode ser rescindido a pedimento de calquera das partes.

— Non implica relación laboral entre os alumnos e a empresa. Esta non poderá cubrir, nin sequera con carácter interino, ningún posto de traballo do cadro de persoal co alumno que realice actividades formativas na empresa, salvo que se estableza para isto unha relación laboral de contraprestación económica por servicios contratados e cesen as actividades formativas dos alumnos.

— Os alumnos están cubertos de riscos de accidentes (mediante o seguro escolar) e de responsabilidade civil fronte a danos a terceiros (mediante unha póliza de seguro adicional que subscriben as administracións educativas).

— O compromiso básico consiste no desenvolvemento dun programa formativo ó que logo hei referirme.

Os principais suxeitos activos da FCT son, xa que logo, os centros educativos e as empresas. Os alumnos poderían ser cualificados como os suxeitos pasivos do proceso, sen que iso signifique connotación negativa ningunha. Tendo en conta que os alumnos chegan ó ciclo formativo de grao medio con 16 anos, o acceso ás prácticas prodúcese, neste caso, ós 17 anos como mínimo. No caso dos ciclos de grao superior, o normal é que a entrada ó ciclo teña lugar a partir dos 18 anos. Neste caso, o acceso ó módulo de prácticas realízase, sacando raras excepcións, entre os 19 e os 20 anos.

O número de horas do módulo vén determinado no programa oficial de cada ciclo formativo, e oscila normalmente entre 350 e 700 (de 10 a 20 semanas), dependendo de cada título, aínda que tamén pode variar segundo a Administración educativa que desempeña a competencia. No número de horas de prácticas están incluídas as destinadas ás xornadas nas que os alumnos deben acudir ó centro educativo para as accións titoriais do profesor-titor.

¿Que significa todo isto para as empresas españolas, nunha grande porcentaxe alleas a este tipo de experiencias?

Sinxelamente, pasar a ter un protagonismo formativo fronte a terceiros, con repercusións formais dunha certa entidade. Este protagonismo enfróntase, polo menos, ós dous problemas que antes adiantaba: superar algúns procesos burocráticos sempre pesados e ter que aplicar unhas pautas pedagóxicas que fagan eficaz e fiable o proceso de formación.

En relación co primeiro dos problemas, considero fundamental que as administracións educativas fagan sobre todo dúas cousas:

— Un esforzo por entender a posición das empresas ante as relacións co sector público ou con institucións que teñan que aplicar normas emanadas del (como é o caso dos centros privados), caracterizada pola valoración económica (en termos de custos) dos trámites subsecuentes.

— Manter unha postura belixerante diante das demais administracións, co fin de que, como mínimo, estas non interfiran negativamente no proceso¹¹. Dentro deste capítulo entran as dificultades que as empresas de maior tamaño teñen para atender-las especificidades de cada administración educativa territorial¹².

Pero á parte dos problemas de relación con orixe en decisións ou prácticas do sector público, están as limitacións internas das propias empresas. A

11 Cando escribo estes parágrafos —nos primeiros días de abril de 1998— aínda está por resolver un grave problema provocado por unha norma adoptada o 13 de febreiro polo Ministerio de Economía e Facenda que penalizaba fiscalmente as empresas colaboradoras na FCT.

12 Para paliar este tipo de problemas, o Consello Superior de Cámaras de Comercio está a desenvolver unha proposta para que os manuais técnicos dos programas formativos sirvan en calquera realidade competencial, co que se reducirían ademais de xeito apreciable os custos de elaboración de materiais de apoio.

primeira que salta á vista é a relacionada coas súas instalacións productivas. ¿Calquera empresa reúne os requisitos mínimos, desde o punto de vista do equipamento, para desenvolver un programa formativo? Xa ora que non. De feito, as normas de funcionamento das prácticas prevén esta posibilidade, sen que isto supoña, necesariamente, excluír determinadas empresas da colaboración (está previsto, por exemplo, que un programa poida levarse a efecto en máis dunha empresa). Así e todo, é obvio que moitas empresas non dispoñen de capacidade técnica para realizaren nin para acometeren unha parte do programa.

De tódalas maneiras, paréceme interesante suscitar nas autoridades educativas e nos propios centros, unha certa flexibilidade á hora de valorar requisitos técnicos, polo menos na fase na que estamos agora, caracterizada por unha importancia especial das accións de motivación. Problema distinto é o das limitacións pedagóxicas ou didácticas doutras moitas empresas, que poden incidir máis negativamente có equipamento no resultado final. Por iso coído

que é máis importante poñer ó dispor da empresa —máis concretamente dos titores— ferramentas pedagóxicas abundas para que o seu traballo sexa de calidade. Haberá que incidir sobre todo en dous eidos: no estrictamente pedagóxico (onde do que se trata é de garantir a transmisión de coñecementos e técnicas profesionais) e no da avaliación (xa que a opinión ou proposta dos titores dos centros de traballo será determinante para a avaliación final).

A primeira recomendación pedagóxica xorde das características do programa formativo, do que resumímo-los elementos básicos no cadro 3.

O programa formativo non é só unha listaxe de actividades que o alumno executa e o titor supervisa ou axuda a executar. É un proceso que encerra obxectivos moito máis amplos, desde a personalización ata a obtención de resultados que poidan ser útiles para a orientación profesional dos alumnos.

A personalización inclúe o deseño individualizado para un alumno determinado nunha empresa concreta. De aí a

ELEMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que o alumno ha desenvolver, programables no tempo e concretadas en postos, situacións e medios de traballo • Método de realización, seguimento e avaliación do módulo
REQUISITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Imbricarse coa actividade que alí se desenvolva • Supoñer un nivel de esixencia para o alumno similar ó dos traballadores da empresa • Respecta-lo convenio colectivo • Respecta-las normas de seguridade e saúde laboral • Ser acordado co titor da empresa

Cadro 3. Documento básico do programa formativo
Fonte: *Manual de FCT*

necesidade de acorda-lo seu contido, tomando como referencia uns requisitos mínimos ou o óptimo que poida suxerir o profesor-titor do centro educativo. En calquera dos casos, é evidente a responsabilidade que asume unha empresa á hora de valora-la proposta que lle presente un centro educativo a través do profesor-titor e de subscribi-lo compromiso de colaboración.

A personalización significa tamén un trato personalizado, que se inicia no momento mesmo en que o alumno pisa a empresa, e que será determinante para a creación dun clima propicio para a acción formativa. Por iso se lles recomenda ós titores comeza-lo período de prácticas cunha entrevista distendida dirixida a romper barreiras e transmitir confianza. Isto non resulta doado se falta unha certa sensibilidade psicopedagóxica.

Ende ben, o alumno ten unha imaxe positiva das prácticas, o que axuda a afrontar-la titoría con máis seguridade. Para un alumno de Formación Profesional específica, chegar a realiza-lo módulo de prácticas na empresa resulta importante porque supón ter superada a primeira etapa da súa formación (no centro docente); é a parte final dos estudos que está a realizar e necesita, polo tanto, superar este módulo para obte-lo título oficial do ciclo formativo. Na maioría dos casos trátase do seu primeiro contacto co mundo do traballo e sabe que pode ser unha oportunidade para atopar emprego.

Pero esta predisposición favorable do alumno (sen contar con que tamén haberá excepcións) non é óbice para ter

que formular un reforzamento pedagóxico mínimo, que teña en conta cómo se xera a aprendizaxe, cómo se motiva e cómo se avalía. Non se trataría con isto de levar ata as últimas consecuencias cada unha das recomendacións pedagóxicas que apunta o manual de FCT que veño citando; pero si conviría ter en conta que a formación do titor do centro educativo é imprescindible para que a empresa entregue 'o seu potencial de formación' ós profesionais do futuro. Potencial que non ten que limitarse á dimensión estritamente técnica da formación, senón que alcanza tamén os aspectos de carácter actitudinal.

Precisamente en referencia ás cuestións máis relacionadas coas actitudes e as chamadas habilidades sociais atópanse quizais as maiores necesidades de apoio pedagóxico á empresa e, de forma especial, no que atange á avaliación. Este é un tema moi debatido nos medios profesionais do momento, quizais dunha forma excesivamente tecnificada, pois, despois de todo, as habilidades sociais xa tiñan recoñecida a súa importancia tempo atrás, especialmente no comercio.

En calquera caso, considero de grande interese, para a empresa e para o sistema formativo en conxunto, articular ferramentas avaliadoras simples e eficaces que axuden o titor da empresa a cumprir-la súa función e os alumnos a encontraren o acomodo profesional que desexan. Sei que combinar este desexo coa simplificación burocrática á que antes me refería non é tarefa fácil, pero non por iso desbotable. Todo o mundo entende que a profesionalidade é unha

mestura de factores de diversa índole (de coñecementos, de destrezas, de actitudes) e que cada un deles ten a súa importancia e peso en cada individuo e en cada realidade. A proposta de indicadores sintéticos de avaliación destes factores que se formula no manual de FCT¹³ parécese cando menos suxestivo, e creo que pode ser de utilidade para os cometidos que en tal sentido teñen os titores, para o seguimento das prácticas e, probablemente, para a orientación profesional dos alumnos.

En definitiva, levar ata as últimas consecuencias a implicación formativa das empresas ten dificultades que cómpre coñecer polo miúdo e afrontalas con decisión. Loxicamente, tódolos axentes con algunha responsabilidade no deseño e desenvolvemento do sistema educativo (institucións ou colectivos, administracións ou profesores, empresas ou organizacións) terán de trasladala a mellora-lo clima de colaboración, a concretar esforzos formativos e a establecer mecanismos atractivos de financiamento¹⁴.

5. CONCLUSIÓN

Das páxinas que anteceden atreve-riame a concluír, en primeiro lugar, que mesmo sen a existencia da LOXSE sería

totalmente imprescindible inventar un esquema de implicación empresarial na formación profesional. Isto débese sobre todo á presión tecnolóxica e a conseguin-te falta de resposta dos sistemas educativos para integraren no tempo debido os novos requirimentos de formación. Como engadido está loxicamente a existencia de Europa e das súas institucións, que están mostrando unha belixerancia especial neste eido.

A LOXSE —e esta sería a segunda conclusión— dá cobertura suficiente para que a empresa española exerza unha función eficaz no deseño dos títulos de FP, así como no desenvolvemento dos ciclos, especialmente no módulo de prácticas.

Malia o anterior, existe un longo camiño por percorrer para chegar a unha situación aceptable que, por unha banda, garanta a oferta de postos formativos abondos para cubri-las necesidades que se van presentar nos próximos anos e, por outra, que o traballo das empresas cumpra cos requisitos mínimos de eficacia e calidade. Neste sentido, é conveniente que a empresa dispoña dun marco de actuación áxil e flexible e que reciba o apoio didáctico adaptado ós novos requirimentos e ás súas dispoñibilidades de tempo.

13 A proposta consiste nunha folla para cubrir semanalmente, que rexistra valores numéricos de coñecementos teórico-prácticos, de habilidades ou destrezas e de actitudes fronte ó traballo e máis de integración na empresa. Do resultado final poden deducirse hipóteses sobre algunhas características profesionais do alumno, así como proposicións de orientación profesional.

14 Ata o momento, cada administración educativa ten o seu propio esquema de apoio financeiro á empresa para que colabore nas prácticas de FP. Nalgúns casos nin sequera existe, a excepción da formación de titores. É, en calquera caso, evidente que os apoios no campo da formación continua son moito máis atractivos. Non se trata de proporner axudas substanciais, senón unha compensación que cubra polo menos en parte o custo do tempo dos titores. Considero que a fórmula máis axeitada é unha bonificación fiscal.

Quixera rematar ofrecendo unha impresión optimista sobre as perspectivas do novo modelo de Formación Profesional, e de maneira especial sobre a resposta esperable das empresas. O Instituto Nacional de Calidade e Avaliación, creado pola propia LOXSE para analizar en qué medida os distintos elementos do sistema responden ós obxectivos establecidos, aínda non emitiu informes completos, polo que resultaría aventurado adiantar un xuízo sobre o grao de adecuación do sistema formativo ás necesidades empresariais. Non obstante, existen indicadores puntuais¹⁵ sobre a formación específica. O primeiro deles é a boa acollida nas empresas dos módulos de prácticas. Polo de agora non ten habido grandes dificultades para atopar postos formativos, se ben a reforma só está implantada en aproximadamente un 50 % (está previsto que o novo sistema substitúa completamente o antigo a partir do ano 2002).

Outro indicador igualmente relevante é o notable grao de inserción laboral dos acabados de titular na mesma

empresa onde realizan as prácticas (arredor do 30 %). Isto pode estar relacionado co desexo previo das empresas de realizaren unha contratación laboral e aproveitaren as prácticas para face-la preselección. De feito, este seica é un dos atractivos principais que ven as empresas para acoller alumnos en prácticas formativas; máximo cando non existe compromiso laboral ningún co alumnado durante o período formativo, xa que o contrato se asina co centro educativo. De tódalas formas, hai un dato que debilita a hipótese de que a inserción estea estreitamente relacionada co desexo previo de contratar: a inmensa maioría das empresas repite a experiencia de acoller alumnos en prácticas formativas e non sempre existe unha necesidade previa de contratar.

Todo isto apunta a que, con información, motivación e soporte técnico, resulta viable a incorporación efectiva dun número crecente de empresas nas tarefas formativas regradas e que a dita incorporación se realiza cunhas garantías mínimas de calidade.



15 Información obtida dalgunhas cámaras de comercio que participan no proceso de intermediación entre centros educativos e empresas para a busca de postos formativos.

A FORMACIÓN PROFESIONAL: UNHA VISIÓN EMPRESARIAL

Rafael Sánchez Sostre
Confederación de Empresarios de Galicia

Os continuos e vertixinosos cambios económicos, tecnolóxicos e organizativos das empresas, motivados pola globalización e liberalización das economías, determinan que a formación permanente ó longo de toda a vida sexa un instrumento fundamental na loita contra o desemprego.

Xa nada garante un traballo nun sector ou nunha empresa para toda a vida. As cifras demostran que un de cada oito empregados non traballaba no mesmo sector no ano anterior, mentres que un de cada seis cambiou de empresa. A rotación no traballo é significativamente máis alta nos sectores de menor cualificación que nos que empregan traballadores máis cualificados, e as persoas con niveis educativos inferiores teñen máis posibilidades de perde-lo seu traballo.

Nun marco de converxencia como no que nos atopamos, a cualificación dos traballadores convértese nunha variable estratéxica pois, por unha banda influirá nos incrementos de produtividade das empresas e, por outra, a mobilidade e a flexibilidade da poboación activa son cada vez máis importantes para o emprego.

Isto quere dicir que a flexibilidade dunha empresa dependerá da flexibilidade e adaptación da súa estrutura productiva, o que inclúe a capacidade de adaptación ós cambios dos seus traballadores.

Para as empresas, a formación dos traballadores constituirá pois unha variable máis dos seus factores de competitividade.

A formación permanente e unha adaptación rápida ós cambios tecnolóxicos permitirán que a empresa poida adaptarse ós procesos de cambio e, pola súa vez, farán que sexa máis difícil para os seus traballadores chegar á situación de desemprego.

O que demanda a Confederación de Empresarios de Galicia é un avance nas liñas seguintes:

- Que os procesos de formación doten o mercado de traballo dos profesionais que demanda o medio productivo nas mesmas condicións de cualificación ca outros profesionais dos países do noso contorno.

- Que estes profesionais teñan xa, dentro das súas cualificacións, unha experiencia laboral que o propio sistema educativo se encargue de fornecer. É dicir, que as empresas non asuman todo o custo de formación dos novos profesionais, senón que se establezan corredores entre o mundo educativo e o empresarial para favorecer as prácticas, tanto en Formación Profesional como en formación ocupacional.

Nesta liña de argumentación, a Confederación de Empresarios de Galicia apoia a colaboración coas empresas como organizacións cualificadoras, xeneralizando nelas as prácticas de carácter non laboral para os alumnos de Formación Profesional ocupacional e regrada.

A organización empresarial ofrece a colaboración das empresas para que os alumnos do sistema educativo, especialmente aqueles que cursan ensinanzas de Formación Profesional, poidan desenvolver estancias nelas como parte integrante dos seus estudos.

- Que o sistema educativo sexa áxil á hora de establecer novas titulacións e accións formativas que faciliten a formación en novas tecnoloxías, para dota-las empresas, no prazo máis breve de tempo, dos novos profesionais que precisan.

Estas demandas só se poden acadar mediante unha colaboración estreita entre o mundo educativo e a organización empresarial. Cómpre establecer estruturas de apoio á orientación dos alumnos e observar e adaptar de forma anticipada a oferta á demanda existente.

Hai que reforza-la relación entre empresa e formación, mellorando as vías de acceso ó primeiro emprego coas novas regulacións do contrato para a formación e o contrato en prácticas.

- Apoiámo-la potenciación da Formación Profesional como instrumento eficaz na loita contra o desemprego; neste sentido é necesaria unha planificación das accións de formación ocupacional adaptada á demanda, que facilite un transvasamento o máis rápido posible das persoas en situación de desemprego á ocupación laboral.

Os indicadores dinnos que algo falla no noso sistema cando, segundo os últimos datos proporcionados por Eurostat, se demostra que o risco de desemprego (atopar e conservar un traballo) é moito menor entre aqueles que cursaron Formación Profesional ca entre os que só fixeron a escolaridade obrigatoria —con excepción de España, Portugal e Grecia—. É dicir, na maioría dos países do noso ámbito europeo é máis difícil, tendo Formación Profesional, perde-lo traballo. En 1995, un 5,2 % de persoas coa escolaridade obrigatoria perdeu o seu traballo, fronte ó 3,1 % dos que recibiran algún tipo de Formación Profesional. Como se dixo antes, esta relación invértese nos casos de España, Portugal e Grecia.

Para solucionar este problema, o sistema de orientación profesional, tanto na súa vertente escolar coma na ocupacional, adquire unha importancia estratéxica de singular relevancia. Debe dotado da necesaria operatividade que lle permita constituírse en nexo obrigado

de dous elementos básicos para a inserción: a Formación Profesional e o sistema de contratación.

É imprescindible desenvolver un sistema integrado de información e orientación profesional en colaboración cos propios servicios educativos e destinado especialmente ás PEMES.

De forma complementaria co anterior, debe realizarse unha tarefa de clasificación e cualificación dos demandantes de emprego que contribúa a unha racionalización e optimización dos recursos formativos dispoñibles.

Así mesmo, hai que destaca-la importancia de consolidar un auténtico



O sector da moda, debido ás necesidades de manufactura, ofrece amplas perspectivas de emprego

sistema de Formación Profesional, coordinando a Formación Profesional Regrada no ámbito educativo, a ocupacional para traballadores desempregados e a continua¹ para traballadores ocupados, todo isto orientado cara á mellora da calidade e competitividade das nosas empresas².

Potencia-la idea da formación permanente ó longo de toda a vida require o establecemento de corredores axeitados e das validacións correspondentes ós ditos subsistemas formativos, ata chegar incluso á certificación da formación no centro de traballo.

En relación con todas estas formulacións, hai que salienta-la importancia que adquire a política de Formación Profesional, respecto á cal existe un amplo consenso entre as organizacións sindicais e os empresarios, plasmado no segundo Programa Nacional de Formación Profesional, que pasa a se converter nun elemento estratéxico de primeira magnitude.

Neste sentido, o segundo programa incorpora como elementos prioritarios:

- A programación da oferta formativa dirixida ós colectivos considerados no Cume de Luxemburgo.
- A política de inserción apoiada na colaboración empresa-escola.
- Finalmente, a calidade da formación, baseada na precisa definición das competencias profesionais requiridas polo mercado de traballo e nun sistema de información e orientación profesional que facilite a coordinación de esforzos entre os centros formativos e os servicios de emprego.

É na liña de traballo do segundo Programa na que se debe afondar, coordinando a Formación Profesional regrada e a formación ocupacional, e aproveitando a experiencia do Acordo Nacional de Formación Continua. Estreitando a colaboración entre a empresa e a escola poderemos dota-las nosas empresas dos profesionais que precisan e reduci-lo problema do desemprego no noso país. Este segue a se-lo noso principal obxectivo.



1 O primeiro Acordo de Formación Continua puxo de manifesto a contribución decisiva da formación continua ós procesos de cambio económico, tecnolóxico e social, e á mellora da cualificación dos traballadores. A renovación do Acordo, coas oportunas modificacións, enfócase desde unha visión ampla da formación continua da poboación ocupada como factor de integración e cohesión social e como instrumento que reforza a competitividade das empresas orientándose, fundamentalmente, a potencia-la calidade das accións formativas. Hai que sinalar que en 1997 se presentaron 1567 accións formativas na nosa Comunidade Autónoma.

2 É a liña que segue o *Libro Branco da Formación da U.E.*

O SENTIDO DA FORMACIÓN NA SOCIEDADE DA APRENDIZAXE

Miguel A. Zabalza

Universidade de Santiago de Compostela

O efecto expansivo que sufriu a formación neste último século e o cambio dos axentes encargados de ofrecela supuxeron profundas transformacións na súa concepción e nas estratexias para o seu desenvolvemento.

Estamos nun momento no que son cada vez menos as actividades que non requiren procesos de formación específica para ser levadas a cabo. Formación que se fai máis necesaria e profunda a medida que as actividades (laborais, profesionais, sociais e mesmo persoais) van complicando as súas esixencias. De aí as numerosas denominacións aplicadas a este momento histórico: sociedade da aprendizaxe, sociedade da formación, formación ó longo da vida, etc.

Esta presenza universal do formativo e a súa incorporación á dinámica ordinaria da vida das persoas trouxo consigo efectos importantes sobre a mesma concepción da formación, sobre a súa situación no tecido social e sobre as súas estratexias de execución.

Non só a palabra 'formación' en por si, senón a mesma conciencia da necesidade de formación, a idea de qué supón formarse, a incorporación da

formación ó propio plan de vida dos suxeitos converteuse en patrimonio habitual da cultura deste final de século. A xuventude asume que lle vai ser difícil atopar un posto de traballo digno se non consegue formarse adecuadamente, as familias consideran como un capítulo importante dos seus gastos os que se refiren a formación, os políticos comezan a valorala como 'investimento' en capital humano, etc. En definitiva, a problemática da formación converteuse nunha constante básica na definición das nosas vidas e no deseño da dinámica social e laboral do noso contorno.

Pero toda esta avalancha de reclamos e esixencias vertidos desde tódalas fronteiras sobre a formación merece unha consideración máis profunda para que non acabe por se diluí-lo seu sentido orixinario nun conxunto de proposicións baldeiras ou, peor aínda, alleas a un sentido 'formativo' da formación.

Tres aspectos me gustaría tratar neste pequeno traballo sobre a formación:

a) o concepto e o sentido da formación;

b) os contidos da formación;

c) os dilemas que presenta a formación na súa proxección sobre o mundo laboral.

Sendo honesto, teño que advertir que a miña perspectiva do problema vén condicionada pola miña pertenza ó mundo da educación. Parece evidente que existen múltiples modos de acomete-la problemática da formación nesta fin de século: do economista ó político, do empresario ó educador, fórmulanse posturas moi diversas con respecto ó sentido e ós contidos da formación.

Unha visión 'pedagóxica' do tema da formación resulta, para algúns, notablemente inxenua e idealista. As necesidades sociais e do mercado, disque van noutra dirección. Así e todo, resulta totalmente imprescindible revisa-las actuais prácticas formativas e buscar na educación novas luces que permitan iluminar ese espacio cada vez máis rico en recursos pero menos nidio en canto ó sentido das cousas que se fan.

Aínda que só sexa por recupera-la tradición crítica da educación, paga a pena face-lo esforzo e corre-lo risco de tocar nas feridas destas actuais iniciativas e discursos cheos de optimismo formativo.

O CONCEPTO DE FORMACIÓN

O sentido da formación e o que supón facer unha análise crítica das experiencias formativas pode afrontarse desde unha dobre perspectiva: quer desde a 'teoría da formación', e máis

concretamente desde unha teoría pedagóxica da formación, quer desde a 'teoría do traballo' (aínda que tamén neste caso resulta pretencioso, e seguramente incorrecto, falar dunha teoría do traballo pois existen moitas formas de analízalo).

A FORMACIÓN DESDE A PERSPECTIVA PEDAGÓXICA

Falar de 'formación' non foi habitual nos estudos pedagóxicos. Outros conceptos máis tradicionais foron utilizados para referirse ós procesos vinculados á aprendizaxe. Os termos *educación* (para recolle-la visión máis ampla e comprensiva), *ensino* (para referirse ós procesos institucionalizados de formación), *instrucción* (para indica-las aprendizaxes máis intelectuais ou académicas), etc., tiveron unha presenza máis continuada e definida na xerga pedagóxica.

A referencia á 'formación' foi máis frecuente nos procesos máis vinculados á Formación Profesional ou formación para o emprego. Pero tampouco nestes casos se fixo un esforzo significativo por clarifica-lo campo semántico da dita denominación. Diríase que, na súa acepción máis habitual, alúdese a un proceo de preparación, nuns casos xenérica e noutros especializada, tendente a *capacita-los* suxeitos para levaren a cabo certos labores.

En realidade, o que se constata é que produciu unha especie de baldeamento de significado en relación coa idea de formación. Calquera cousa pode hoxe ser adscrita a esa categoría: desde unha carreira universitaria ata unha excursión,

desde algo que implique unha mera información sobre algún dispositivo novo ata algo que teña como propósito transformar persoalmente os seus destinatarios. A formación defínese, en moitos casos, polo que se ofrece ou polo tipo de resultado externo que se pretende máis ca polo efecto real que vai exercer sobre as persoas que se benefician dela.

A gran cuestión de fondo pendente con respecto á formación é, xustamente, esta: ¿que debe proporcionarlle a formación ós suxeitos para que efectivamente poidamos denominala así? ¿Cando podemos dicir que alguén se formou como consecuencia da experiencia ou do programa que se lle ofreceu?, ou dito doutro xeito, ¿que condicións debe reunir ese programa de formación para que resulte realmente formativo?

Pode entenderse facilmente que este é un problema dunha importancia singular, polo menos para quen se achega ós procesos formativos cunha visión pedagóxica. Desde esta perspectiva, a idea de formación pode quedar seriamente empobrecida se o seu sentido se reduce á mera adquisición dalgunha nova información ou ó desenvolvemento dunha nova destreza.

A importancia da formación deriva, ó meu xeito de ver, nunha vinculación ó crecemento e mellora das persoas. Mellora que ha ser entendida nun sentido global: a súa mellora como persoas. Levando as cousas ata o extremo, carece-

ría de sentido falar de formación ó longo da vida se non é desde esta perspectiva de ir mellorando como persoas. ¿De que nos serviría ir sendo cada vez profesionais máis informados e competentes se iso, ó tempo, non supón que imos sendo mellores persoas? Ou, levando a cuestión ata o absurdo, ¿poderíamos falar de formación nun proceso que nos levara a prexudicarnos persoalmente ou a prexudicalos demais?

A formación, coma os restantes procesos de intervención pedagóxica, forma parte do que Foucault denominaba a “tecnoloxía do Eu”. É dicir, procesos deliberados que tratan de influír, directa ou indirectamente, nas persoas, xustamente no que se refire ó proceso de construírense a si mesmas. A calidade da dita influencia vén condicionada tanto polo contido da intervención formativa coma pola forma en que tal proceso se produce.

Esta idea da mellora, do desenvolvemento persoal, etc., adoita atribuírse ó concepto de educación. E deste xeito pode facerse unha contraposición entre o que é educación (máis vinculada ó desenvolvemento persoal, á adquisición de novas capacidades, á incorporación ó mundo da cultura, etc.) e o que sería formación (algo moito máis puntual e funcional, dirixido á adquisición de habilidades específicas e vinculadas, normalmente, ó mundo do traballo).

Esa é a posición adoptada, por exemplo, por Buckley e Caple¹, para os que a formación ten que ver con aprendizaxes e

1 R. Buckley e J. Caple, *La formación: teoría y práctica*, Madrid, Díaz de Santos, 1991.

experiencias planificadas para “conseguir la actuación adecuada en una actividad o conjunto de actividades”, mentres que a educación ten que ver, máis ben, co proceso destinado a “asimilar y desenvolver conocimientos, técnicas y valores” que levarían a unha capacitación máis xeral. A formación sería, na súa opinión, un proceso máis mecánico e no que se buscan aprendizaxes uniformes a través de prácticas repetidas. É fácil velo mundo do traballo, coas súas esixencias de homoxeneización e actuacións uniformes, detrás desta idea de formación. Pola contra, a educación aparece como un proceso máis aberto, menos tendente á estandarización e máis orientado a afecta-la dimensión persoal dos suxeitos.

Pero é xustamente este intento de separalo educativo e o formativo o que, como pedagogo, me produce un forte desacougo. Córrese o risco de mecanizala formación, de reducila a un sentido puramente instrumental e acomodadizo. Unha nova estratexia do sistema para baldeira-los suxeitos de si mesmos e adaptalos cada vez máis ás conveniencias do propio sistema, sexa laboral, social ou político. Ó final, a formación pode non só ser concibida como algo que non ten que ver coa educación, senón que mantén propósitos contrarios á idea mesma de educación.

A literatura pedagóxica recolle adoito, á hora de analiza-lo sentido dos procesos formativos, diversos conceptos limítrofes ó de formación para, contraponéndoos, poñernos en condicións de identifica-los trazos característicos da formación (o que distingue a formación

doutras formas de actuar sobre as persoas). É dicir, a idea de formación debería contraponerse a outras perspectivas de intervención sobre as persoas. A saber:

- O adestramento, que implica a adquisición de certas destrezas prácticas e concretas a través de exercicios repetidos.
- O adoutrinamento, que implica a modelaxe en ideas e valores por parte de quen rexe o proceso formativo.
- A capacitación, que implica o desenvolvemento sectorial de aptitudes específicas para o desempeño dun traballo ou unha función.
- O condicionamento, que implica a aprendizaxe de condutas a partir da súa conexión a modificacións do ambiente (estímulos) ou á aplicación reactiva das súas consecuencias (reforzos en forma de premios-castigos que fixan as condutas desexadas).
- A instrucción, que, na súa versión máis restrinxida, vén vinculada a procesos de adestramento en actividades prácticas diversas (por exemplo, a instrucción militar) e na súa versión máis ampla ás aprendizaxes de tipo cognitivo ou académico e á cultura en xeral.

Dos diversos matices que diferencian todo este elenco de procesos de actuación coas persoas poderíamos extraer algunhas consideracións que nos axuden a establece-lo sentido auténtico do concepto ‘formación’.

Permítanme só facer un par de anotacións en relación con esas denominacións limítrofes ó concepto de formación, pero que se diferencian netamente dela

porque resultan máis restrinxidas e porque, nalgúns casos, supoñen claras perdas no que se refire á calidade formativa que a intervención posúe. Creo que merece establecerse a diferenza entre formación e calquera desoutras denominacións, polo menos en dous aspectos importantes:

a) En canto ós contidos da adquisición, a aprendizaxe ou a mellora que cada un deles achega. Parece claro que tales contidos varían fortemente dunha modalidade a outra de intervención. Nuns casos refírense a conductas ou destrezas externas e sectoriais, noutros o que se adquire son novos coñecementos de tipo intelectual.

Semella obvio supor que o impacto sobre a persoa resulta moi diferente nuns e noutros procesos. Aprende-lo manexo dun novo aparello pode chamarse 'adestramento', pero resulta pretensioso facer diso un proceso de formación.

b) Pero máis importante resulta, se cabe, o que se refire á forma en que o dito proceso de adquisición se produce. Un aspecto sobre todo posúe unha relevancia especial: o protagonismo do propio suxeito no proceso. Parte das modalidades de intervención arriba mencionadas lévanse a cabo sen contar co suxeito ou reducindo a súa intervención á de mero receptor pasivo da influencia externa: así, o condicionamento, o adoutramento, certas formas de adestramento e instrución, etc. En todos eses casos, o protagonismo corresponde a quen exerce a influencia formativa ou ó tipo de resultado que se pretende acadar. O suxeito que aprende ou se forma a penas desempeña

máis papel có de receptor e suxeito pasivo da acción.

A gran contribución —neste contraste con outras modalidades de intervención— da idea de formación é que nela o verdadeiro protagonista da aprendizaxe é o propio formando. Del depende (da súa vontade, da súa disposición, das súas capacidades, da súa participación activa no proceso formativo, etc.) que a formación culmine positivamente. Os formadores poñen ó seu dispor elementos e experiencias que facilitarán a súa mellora. Pero será el quen poderá decidir se os asume ou non.

É evidente que ante a perspectiva de conseguir ou manter un posto de traballo un está disposto a facer cantas cesións sexan precisas e, nalgúns casos, a someterse a calquera condición que se lles imponían á hora de 'formarse'. Pero esa 'cesión' da propia autonomía e identidade a prol das consecuencias do proceso formativo constitúe unha perda tan substantiva que pode perderse o sentido formativo para quedar todo nun simple adestramento ou adoutramento.

Aquí é onde aparece a primeira gran contradición no sentido 'formativo' da formación (e desculpen que converta o substantivo en adxectivo para poder resaltar mellor as características e condicións que, desde o meu punto de vista, ha reunir un plan de formación ben fundamentado).

A idea de formación pode (e ata cabería dicir 'acostuma') entenderse de dúas maneiras notablemente pervertidas, polo menos desde o punto de vista pedagóxico:

1) FORMAR = MODELAR. Desta maneira oriéntase a ‘darlles forma’ ós suxeitos. Dáselles forma na medida en que son modelados, son convertidos naquel produto que se toma como modelo: o perfil profesional, o posto de traballo que vai desempeñar, a demanda manifestada polo empregador, o estilo habitual de ser das persoas que se ocupan desa función, as esixencias da normativa.

Sempre é algo externo que marca a identidade (neste caso o resultado da formación) que se pretende ‘modelar’ nos suxeitos que se forman. O éxito da formación radica xustamente en que consigamos acada-lo máximo de matices do modelo pretendido.

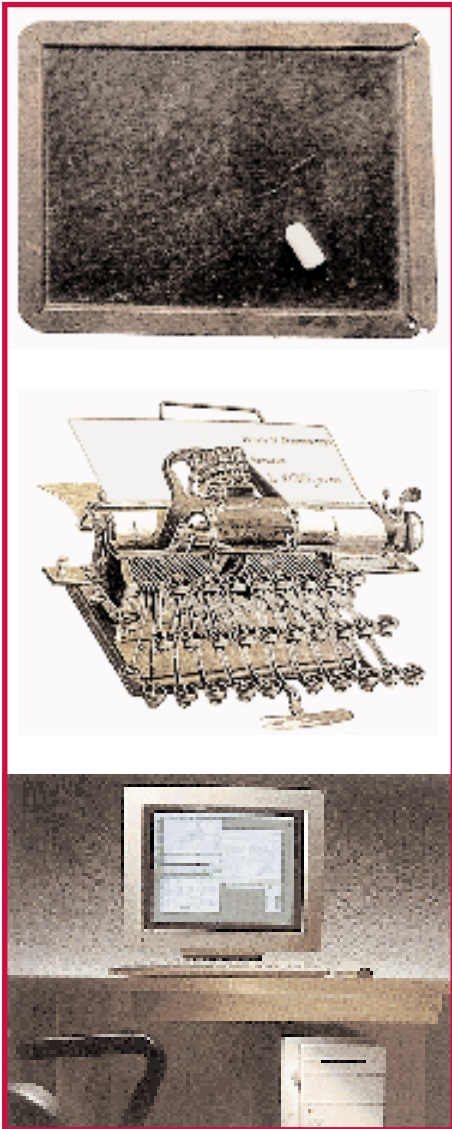
2) FORMAR = CONFORMAR. Esta segunda desviación da idea de formación resulta, se cabe, aínda máis perversa. Neste caso trátase de lograr que o suxeito acepte e se conforme co plan de vida e de actividades para o que foi formado. O proceso de homoxeneización, as condicións que actúan desde o posto de traballo, a presión dos empregadores, levan a un a ter que se ‘conformar’. Ó cabo remata converténdose nese sentimento de renuncia a si mesmo que se concreta no “xa sabes, se queres gañar unha oposición, se queres pasar unha selección de persoal tes que tragar e acepta-lo que che boten” (“o que che boten” pode ir desde renunciar a calquera idea propia, á autonomía e a crítica, acepta-la obediencia pasiva do xefe, aceptar, no peor dos casos, certas agresións á túa propia integridade moral).

Acepto de antemán que pode haber algo de esaxeración nos exemplos (se ben hei volver máis adiante con casos concretos). Pero creo que resulta clarificador analiza-los procesos de formación desde este dobre perigo de desviación dos seus fins formativos. Velaí o motivo da insistencia teimuda en que a formación debe servir para mellora-las persoas, non só para adaptalas mellor a un posto de traballo.

A FORMACIÓN DESDE A PERSPECTIVA DO TRABALLO

En todo caso, esta última opción (preparar para un posto de traballo) vai depender tamén de cómo se defina o posto de traballo e qué tipo de habilidades se lle atribúan como condición para un exercicio de calidade. O posto de traballo en termos de *skills* ou simples destrezas manuais constitúe unha visión excesivamente empobrecida do que supón, na vida dunha persoa, traballar.

Neste sentido, mesmo cando a formación se liga ó posto de traballo, a propia idea de formación vese, igualmente, condicionada pola idea de traballo que lle sirva de referente. Se traballar significa simplemente realizar unhas tarefas concretas de tipo manual, é posible (pero insuficiente, como vou sinalar de contado) defini-la formación para ese posto de traballo como a adquisición das destrezas (igualmente manuais) necesaria para levar a cabo a devandita tarefa.



O encerado, a máquina de escribir e o ordenador son tres aparellos con crecente dificultade no seu manexo. Quen teña mellor formación no uso máis complexo terá máis posibilidade de acadar traballo

Pero esta formulación non só é reductora desde o punto de vista da concepción do traballo (traballo=tarefa manual), senón que resulta claramente incorrecta desde o punto de vista de cómo se leva a cabo unha acción, sexa cal for o seu contido, por parte das persoas.

Agás nos casos de accións estritamente rutineiras, calquera acción implica algunha forma de coñecemento e control mental sobre ela. As teorías da acción insistiron en diferenciar claramente dous compoñentes : o compoñente conducta e o compoñente pensamento (no que se inclúe tanto o coñecemento coma a vontade de realiza-la conducta como todo o conxunto de aspectos mentais que condicionan desde dentro do suxeito o desenvolvemento da acción). Incluso a denominación inglesa skill, utilizada na actualidade polos enfoques conductistas para definir unidades conductuais simples, tivo desde a súa incorporación á xerga laboral, aló na idade media, esa dobre referencia ós compoñentes mentais e ós compoñentes prácticos de toda actividade.

En calquera caso, unha consideración moderna do traballo non pode deixar de considerar todo un conxunto de variables e compoñentes que transcenden, con moito, o que significa a realización pura e simple dunha actividade. De aí a enorme importancia que está adquirindo a identificación das unidades de competencia como sistema para definirlo conxunto de capacidades e calidades que os suxeitos han aplicar á hora de desenvolveren un posto de traballo. O meu compañeiro, o profesor Antonio

Rial, desenvolverá neste mesmo número da revista unha revisión máis ampla desta importante perspectiva á hora de definir e planifica-los sistemas de formación vinculados ó traballo.

Esta visión máis ampla e multidimensional do traballo lévanos outra volta a unha caracterización do mesmo tipo no que se refire á formación. A formación, aínda que sexa vista en sentido instrumental como dispositivo que cualifica para un determinado posto de traballo, precisa incorporar todas aquelas competencias que están na base dun traballo ben feito.

Neste sentido, resulta moi satisfactorio desde o punto de vista dunha concepción ampla e rica da formación, a progresiva importancia que se lle está a dar ós aspectos cualitativos e de relacións na definición dos postos de traballo. Como non podía ser menos, os traballos xa non se definen simplemente en función do tipo de conductas ou actividades puntuais que constitúen a súa dimensión operativa ('o que hai que facer') senón que se van incluíndo na súa definición outra serie de capacidades humanas e aspectos sociais que enmarcan e condicionan a súa posta en práctica. Por exemplo: a capacidade de traballar en equipo, a creatividade, a responsabilidade, a capacidade comunicativa, a flexibilidade, a motivación pola aprendizaxe permanente, a busca de calidade, o respecto ós demais, etc.

Son todas elas calidades que, pola súa importancia, teñen merecido a denominación de cualificacións clave. Parte

desa importancia deriva do feito de seren aplicables a calquera tipo de traballo.

Para chegar a unha correcta definición da idea de formación, esta consideración ampla do traballo resulta fundamental e lévanos, como acabo de sinalar, á mesma visión extensa e 'formativa' da formación que tentei xustificar en toda esta primeira parte do artigo.

Poderíamos dicir, en síntese, que tanto a visión máis 'pedagóxica' da formación como aquela que a vincula máis ó posto de traballo acaban chegando a posicións bastante similares: a formación debe incluír todo o suxeito e debe supoñer, en suma, unha medra persoal non só nas cousas que aprende a facer, senón no tipo de coñecementos, de habilidades, de actitudes, de cultura que dá asimilado e que consegue facer propia.

Esta idea concrétase na análise dos contidos da formación que se trata a seguir.

OS CONTIDOS DA FORMACIÓN

Se volvemos de novo á idea de formación anunciada máis arriba, poderemos recuperar ese sentido vasto e completo que pretendo proxectar sobre a perspectiva pedagóxica daquela.

Desde o meu punto de vista, cando falamos de formación (nesa visión ampla e completa que veño denominando formación 'formativa'), debemos estar en condicións de integrar nela os seguintes aspectos:

- Novas posibilidades de desenvolvemento persoal: supón un aspecto xeral do que a formación debe proporcionar, e podería concretarse en:

- un crecemento persoal equilibrado,

- a mellora das capacidades básicas do suxeito,

- a satisfacción persoal: mellora-la propia autoestima e o sentimento de ser cada vez máis competente e de estar en mellores condicións para aceptar os retos normais da vida (non só os laborais).

- Coñecementos: refírese á idea de saber máis como resultado do proceso formativo seguido. Estes coñecementos engloban:

- a cultura básica xeral,

- a cultura académica (se é o caso),

- a cultura profesional (de existir).

- Habilidades: refírense á mellora na capacidade de intervención por parte dos suxeitos que se forman. Suponse que ó final do proceso formativo os suxeitos que participaron nel deben ser capaces de facer as cousas mellor do que as facían antes.

As habilidades poden ser:

- xenéricas (relacionadas co facer na vida ordinaria),

- especializadas (relacionadas co desempeño dalgunha función específica).

- Actitudes e valores: esta é unha parte substantiva de calquera proceso formativo, e sen embargo é o contido

máis ausente nos procesos de formación habituais.

As actitudes e os valores poden facer referencia:

- a un mesmo,

- ós demais (desde os compañeiros de traballo ós grupos de referencia cos que se convive),

- ós compromisos que se asumen,

- á forma de orientar o traballo.

- Enriquecemento empírico: suponse, tamén, que calquera proceso de formación debe constituír, no seu conxunto, unha oportunidade de ampliar o repertorio de experiencias dos suxeitos participantes. Poderíamos falar, nese sentido, de procesos formativos de maior e menor calidade en función das experiencias que ofrecen ás persoas que se forman. Aqueles que proporcionan unha calidade máis alta caracterízanse porque:

- Ofrécenlle-la posibilidade de manexarse máis autonomamente ós suxeitos (co cal rompen boa parte dos condicionantes que algunhas das fórmulas antes mencionadas —adestramentos, condicionamento, etc.— presentaban) e tomar decisións no proceso de formación.

- Ofrecen experiencias 'fortes' e 'ricas' tanto no ámbito persoal coma no profesional. Pasar un mes limando unha peza é unha experiencia que ten escasas posibilidades de valorarse como rica. Experiencias fortes son aquelas nas que se ve envolta toda a persoa do suxeito en formación (o seu intelecto, as

súas habilidades manuais, os seus afectos, etc.). A experiencia nunha fábrica, unha saída ó estranxeiro, traballar cun profesional competente, participar na resolución de problemas complexos, etc., dan pé a esas experiencias fortes. As experiencias ricas sono polo tipo de contidos que se incorporan a elas: tecnoloxías novas, procesos de calado social, actividades de grande interese, etc.

Esta análise da formación non pretende, en absoluto, converte-los procesos formativos en 'proxectos ideais' e inacabables. Tampouco se pretende levala ó centro dun discurso excesivamente *pedagoxicista* (iso que algúns denominan despectivamente 'sermóns teóricos dos pedagogos') que desnaturalice o seu sentido práctico e próximo á realidade do traballo e da vida cotiá. Pero parece obvio que existe un discurso pedagóxico da formación que non sempre coincide coa idea de formación defendible desde outros enfoques máis económicos ou simplemente laborais.

Xustamente esa é a motivación deste artigo: a constatación de que foi medrando unha idea de formación excesivamente vinculada a aprendizaxes prácticas e inmediatas e cunha dependencia absoluta con respecto ás esixencias, que non se discuten, do mercado laboral. Isto produce, como consecuencia, un baldeiramento progresivo de todo o que significa enriquecemento persoal e mellora da calidade de vida das persoas para desempeñaren mellor un posto de traballo á marxe de calquera outra consideración sobre o seu desenvolvemento persoal, cultural ou social (o

que, ou ben queda atribuído a outro tipo de procesos —por exemplo a educación—, ou ben se descualifica simplemente como 'verba de pedagogos').

Permítanme poñer un exemplo. Supoñamos que pertencemos a unha axencia de formación de azafatas (que poderán traballar en viaxes de turismo, en congresos, etc.). O mercado esíxenos, desde logo, que posúan coñecementos e habilidades. Pero aparece como requisito engadido (ás veces de forma explícita, outras máis implicitamente, pero sempre de xeito claro e definitivo) que teñen que ser unhas mozas feitas, agradables e compracentes cos seus clientes. ¿Que tipo de formación será a axeitada neste caso? ¿Pode deixarse a un lado a contradicción dalgunhas desas condicións coa dignidade persoal e o crecemento en valores?

Deamos por feito que as futuras azafatas farán da súa vida e do seu tempo o que cada unha queira. Pero polo que se refire ó proceso formativo, na miña opinión, este non pode, de ningún modo, centrarse exclusivamente nos aspectos máis puramente técnicos e conceptuais, deixando na marxe o feito das contradicións existentes no desempeño desa profesión. E ese é un tema que o curso de formación debería tratar: os dereitos persoais das azafatas e cómo defendelos. É así como os coñecementos, as habilidades e os valores se integran no proceso de formación.

Esta idea da formación, que a vincula ó desenvolvemento profesional pero tamén ó persoal, sitúase moi preto

da idea defendida no último informe mundial sobre a formación: *La Educación encierra un tesoro*. Como ben se sabe, o equipo de expertos coordinados por J. J. Delors deu unha visión ampla e polivalente do que supón formarse. Catro grandes ámbitos de aprendizaxes se identifican no informe:

- aprender a aprender,
- aprender a facer,
- aprender a ser,
- aprender a vivir cos demais.

A idea que se presenta aquí é similar á que fun tratando de presentar en relación á formación. A cuestión está en determinar se este compromiso co desenvolvemento persoal que tan ben se describe no Informe Delors queda reservado unicamente para os procesos de educación escolar ou debe ser, como tentei razoar, un atributo de todo tipo de formación.

Ese debería ser, ó meu xuízo, o sentido da formación, polo menos cando tal concepto sexa formulado desde unha perspectiva pedagóxica. Esa pode se-la 'marca de diferenza' dos pedagogos con respecto a outros expertos no tema da formación. Posiblemente eles sexan máis sensibles ás demandas de emprego e ás condicións obxectivas en que han ser desenvolvidas as novas aprendizaxes. No noso caso, aceptando que as ditas esixencias son importantes, non podemos deixar de considerar que, sexa cal for o contido e o propósito inmediato da formación, nela están implicadas persoas e que, como tales persoas, comprometen

na formación algo máis ca certos elementos sectoriais das súas capacidades e destrezas. Están comprometidas de forma máis integral, e a formación pode e debe converterse nunha oportunidade para melloraren como persoas.

Non cabe dúbida de que esta idea resulta moito máis importante cando estamos facendo referencia a procesos formativos nos cales están implicadas persoas novas. Nestes casos, a referencia ó 'crecemento persoal' non é só unha metáfora senón o aspecto básico e substantivo da situación e a condición principal que se ha tomar en consideración na proposta formativa.

En resumo, unha visión completa da formación tería que estruturarse en, polo menos, tres grandes dimensións en función das cales deberíamos avaliar calquera iniciativa de formación:

a) A dinámica xeral do desenvolvemento persoal. A pregunta vinculada a esta dimensión é: ¿que achega este proceso formativo ó desenvolvemento persoal dos que participan nel?

b) A mellora dos coñecementos e capacidades dos suxeitos. Da mesma maneira podemos preguntarnos: ¿que aprenderon de novo neste proceso, en que melloraron as súas capacidades previas?, ¿que saben facer agora que non sabían antes?

c) A referencia ó mundo do emprego. Podémosnos cuestionar neste sentido, ¿que lles proporcionamos de significativo de cara á inserción no mundo laboral ou de cara á promoción profesional no

seu posto de traballo? Ou, no caso de que non sexa ese o propósito da formación, ¿en que mellorou a súa situación como consecuencia do proceso formativo realizado, de cara a responder mellor ás esixencias do seu posto de traballo?

Se este planeamento o levamos á organización dos contidos dun curso de formación, a consecuencia práctica sería que os cursos de formación deberían formular (sempre, obviamente, en función dos destinatarios e das necesidades ás que se pretende responder con esa iniciativa de formación) a introducción de módulos formativos que abrangueran cando menos os seguintes aspectos.

1. Os contidos culturais xerais

Non se trata, desde logo, de continuar os estudos previos, ou de complementalas deficiencias de cultura humanista que puideran ter padecido as persoas que se incorporen ó noso programa de formación. Trátase, iso si, de que ó final do programa poidan constatar que non só saben máis sobre cómo facer aquel tipo de actividades que constitúen o núcleo do proceso formativo, senón que melloraron tamén na súa cultura xeral. Contidos como o mellor dominio da lingua propia e das linguas estranxeiras, a alfabetización no ámbito das novas tecnoloxías e os novos medios de comunicación de masas, certos coñecementos sociolóxicos (que permitan ter unha visión máis clara do mundo actual) e reflexións éticas sobre a problemática actual, etc., son sempre fitos importantes no desenvolvemento das persoas.

Especial importancia adquire, neste sentido, non só a cultura como adquisición de novas informacións e destrezas, senón tamén a adquisición doutras calidades que sempre constitúen elementos substanciais da formación: o sentido crítico, a reflexión, etc.

2. Os contidos profesionais xerais

Pertencen a esta categoría os coñecementos que teñen que ver co desenvolvemento dunha 'cultura profesional'. Non se trata de cuestións de tipo técnico (polo menos non en sentido estricto), senón de coñecementos xerais sobre cuestións varias pero que melloren o nivel cultural e a visión de conxunto da actividade profesional para a que un se prepara: asociacionismo, dereitos sindicais, sistemas de organización do traballo, seguridade e hixiene, fiscalidade, funcionamento das empresas, etc. Canto máis culto é un traballador con respecto á súa propia situación, máis medra a súa autonomía e en mellores condicións está para desenvolverse como traballador e como persoa.

Esa idea de que a información e, sobre todo, a formación, é 'poder' fai que ese tipo de contidos formativos se valoren pouco desde a perspectiva do sistema e dos empregadores. Pero iso non debe ser óbice para que calquera iniciativa de formación deba ser moi sensible a este punto polas súas particulares repercusións nesa formación global das persoas.

3. Os contidos técnico-profesionais específicos

Neste terceiro bloque de contidos específicos entrarían tódolos coñecementos relacionados co ámbito profesional específico ó que se dirixe a formación: o que se trata de adquirir nese programa formativo. Constitúe polo tanto a parte substantiva do proceso formativo no seu conxunto.

Adoita se-lo que aparece como contido básico (e con frecuencia, único) dos programas de formación. Non é preciso, xa que logo, insistir nin na súa natureza nin na súa importancia.

Desta maneira, calquera proxecto de formación está afectando as tres fronteas ás que tratei de proxecta-lo sentido do formativo: o desenvolvemento persoal, o desenvolvemento de coñecementos e competencias concretas e o mellor coñecemento do mundo do emprego para saber-se manexar máis autonomamente nel.

ALGÚNS DILEMAS QUE SUSCITA A FORMACIÓN

Para concluír esta sucinta análise da idea de formación desde a perspectiva dun psicólogo e pedagogo, quixera salientar algúns dilemas que se formula a formación e que condicionan fortemente o seu desenvolvemento, polo menos no que se refire a un desenvolvemento completo verbo do sentido amplo e formador que lle veño atribuíndo aquí.

Gustaríame referirme, cando menos, a tres dilemas importantes:

a) O punto de referencia ou norte da formación: un mesmo ou o exterior

Se se fixan, o que está no fondo de toda a discusión desenvolvida neste artigo ten que ver con esta cuestión de fondo: ¿onde situa-lo norte orientador da formación?

Ante esta pregunta ábrense dúas posibilidades de respostas contrapostas:

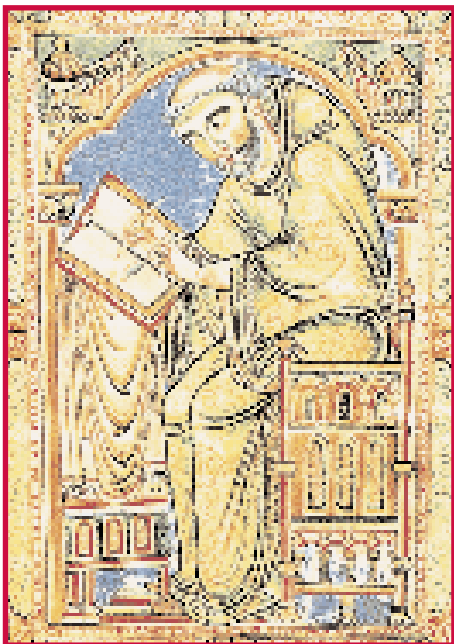
— pode orientarse cara a dentro, cara a un mesmo: cara ó propio desenvolvemento e a realización como persoas;

—ou pode orientarse, pola contra, cara ó exterior: cara ó que se vai facer, o que se vai aprender, o posto de traballo que se vai ocupar, cara ó que se espera que un sexa ou o que un vaia facer, etc.

Coma todo dilema, este non ten unha única resposta, ou polo menos non ten unha resposta sinxela. Calquera das dúas alternativas, tomadas en sentido excluín-te resultarían incorrectas. Por iso o importante é ver en qué parte do contínuum entre un polo (un mesmo) e o outro (o externo) se sitúa cada proposta formativa.

Volpi² describiuno atinadamente referíndose á escola no seu conxunto (á que tamén afecta este dilema da formación). Na análise de Volpi, a formulación centrada no 'exterior' cabería denominala obxectivo-institucional. Xérase a partir da predominancia da idea de socialización e está orientada

2 C. Volpi, "Socializzazione e Scuola di Base", en G. Gozzer: *Oroscopo per la Scuola Primaria*, Roma, Armando, 1981, pp. 76-98.



A autoestima no traballo é fundamental para o desenvolvemento como persoa. Eadwin, o monxe de Canterbury, retratouse nun salterio, e deixou escrito nos bordos o desexo de ser lembrado pola súa escritura

fundamentalmente á inserción social dos suxeitos. Configúrase como unha tarefa institucional que se leva a cabo a través dun tipo de formación caracterizada por tres condicións básicas:

- o establecemento duns axentes protagonistas da formación (allos ós propios formandos);

- o establecemento duns programas pechados de formación que conteñen un conxunto prefixado e esixido de coñecementos e destrezas;

- a consolidación dunhas formas de relación que reflicten certos valores

éticos e sociais, e ás que se han adaptalos suxeitos.

A formulación máis centrada no 'interior' e persoal dos suxeitos denomínase Volpi enfoque subxectivo-innovador. Baséase, na súa opinión, na aceptación da lexitimidade do individual e que obraría no dereito ó desenvolvemento persoal e a autorrealización. A función da formación é potencia-lo desenvolvemento das capacidades, os intereses e as necesidades dos suxeitos.

A miña impresión é que a formación (polo menos no seu formato máis ligado ó mundo do traballo) escorouse fortemente cara ó polo do externo e está esquecendo o polo do persoal. Ó final quedamos reducidos como suxeitos a unha consideración subsidiaria: somos parte dun sistema e debemos acomodarnos (formarnos = conformarnos) ás esixencias e condicións dese sistema.

A formación planifícase e ponse en funcionamento como a forma de responder ás demandas do sistema: adaptarse ás novas necesidades do sistema productivo, mellora-lo noso equipamento para eleva-la rendibilidade da nosa achega, medir á alza o capital humano. No fondo, o investimento en formación é un investimento dirixido, case que exclusivamente, a mellora-la adaptación ás novas tarefas, á mellora dos resultados no traballo.

Nestes últimos anos implantouse un sistema de avaliación dos programas de formación baseado no nivel de emprego efectivo que se logra como consecuencia do dito programa. Son mellores

programas aqueles nos que a porcentaxe de empregados ó remata-lo curso (e como consecuencia del) é maior.

Volvo desta feita á reflexión inicial: sen discuti-la racionalidade do planeamento, si quixera relativiza-lo seu sentido ('tocar nas feridas' como antes dicía). O que ese sistema supón é supeditar, simplemente, a formación ó mundo do emprego. Calquera outra consideración (¿foi bo ou malo o curso?, ¿melloraron ou empeoraron como persoas os que participaron nel?, ¿mellorou ou empeorou o curso a capacidade de relacionárense cos demais?, ¿que tipo de valores lles transmitiron?, ¿mellorou ou empeorou a súa satisfacción persoal maila súa autoestima?) queda fóra de consideración.

Permítanme unha analogía entre formación e saúde. Tamén con respecto á saúde poderíamos establece-lo dilema que estou a analizar con respecto á formación. Poderíamos pensa-la saúde como un recurso dirixido cara a fóra dos suxeitos: coidámo-la saúde para que as persoas poidan traballar mellor, perdan menos horas de traballo, estean en mellores condicións para levar a cabo as tarefas que lles encomendan, etc. Ou podemos pensala na outra dirección, cara a dentro: a saúde como o medio para mellora-lo benestar persoal e a calidade de vida das persoas.

Desde esta perspectiva, o que se fixera pola saúde non tería por qué vir estrictamente orientado a que foramos mellores traballadores, senón a que foramos máis saudables. Cousas que quizais

afecten pouco o traballo, si que afectan moito o benestar persoal. Velái por qué son importantes. Coa formación debería pasar outro tanto.

Hai todo un conxunto de dimensións formativas que teñen ese sentido: melloran a nosa calidade de vida, a nosa cultura, a nosa autonomía, a nosa capacidade de goza-la vida. Non producen unha rendibilidade, polo menos directa (sempre a teñen indirecta na medida en que, como se leva demostrado de sobra, canto máis satisfeitos esteamos mellores traballadores seremos) no traballo ou no emprego pero non por iso resultan menos importantes para nós. Nese gran capítulo formativo poderíamos incluír:

— toda a formación relacionada co desenvolvemento cultural das persoas e coa capacidade para un mellor gozo dos recursos que ofrece o medio: música, cine, literatura, ocio, afeccións, etc.;

— toda a formación que veu sendo definida como 'formación ó longo da vida' e que transcende claramente o seu sentido utilitario: formación na terceira idade, formación para a participación social, formación para o desenvolvemento de intereses persoais, etc.;

— toda a formación que afecta a dimensións persoais e que serve para consolida-la nosa propia autonomía no que se refire a crenzas, valores, estilos de convivencia, modos de realización persoal, etc.

No fondo, ó que me estou a referir é xustamente a esa necesidade de equilibra-la formación entre ámbolos polos: o que supón de acomodación ás esixencias

externas e o que supón de medra persoal e de recuperación da propia autonomía.

b) A especialización fronte a unha formación xeral e ampla

Outro dos dilemas que afronta a formación está centrado no contínuum que vai do polo da máxima xeneralidade dos coñecementos (unha cultura xeral, uns coñecementos de tipo científico ou práctico de índole académica, etc.) ó polo da máxima especialización (prepararse para un posto de traballo específico, centrarse nunha serie de coñecementos ou destrezas moi condicionados pola situación en que han ser desempeñados, etc.).

Con respecto a este punto, nin as orientacións académicas ni as demandas do mercado de traballo son claras. De tódalas maneiras, parece que hoxe en día comeza a predominar a idea de que resulta preferible (incluso para as empresas) que os suxeitos veñan cunha formación xeral suficientemente ampla e polivalente que permita a mobilidade laboral. Por outra parte, é difícil falar de formación especializada, posto que a especialización non se formula xa en singular senón en plural: ó longo da traxectoria profesional ou laboral unha persoa ha de ir especializándose en fronte bastante diferentes (pode pasar de produción a vendas, da xestión de persoal á planificación dunha nova sede, dunha empresa a outra do mesmo ramo ou de sectores diferentes). En definitiva, non semella doado de fixalo obxectivo que podería darse a calquera proceso de especialización que se pretendiera seguir.

Ferrández³ insiste na necesidade dunha formación básica pola dobre función que cumpre de servir de base á formación para o traballo e á formación permanente.

Este dilema adquire matices estratéxicos que van máis aló das simples modalidades específicas de formación. A dialéctica entre 'formación de base' - 'formación para un posto de traballo' latexa en boa parte da problemática que fomos analizando nos puntos anteriores (excesiva dependencia das demandas externas, desconsideración do desenvolvemento persoal, incorporación de obxectivos e contidos formativos non directamente vinculados á práctica profesional ou laboral, etc.). Pero a dita problemática incorpora, ademais, a difícil relación (polo menos en España) entre formación regrada —encomendada fundamentalmente ós centros escolares— e formación non regrada —máis vinculada ás instancias laborais—.

A progresiva tendencia nos últimos anos a vincula-la formación ó traballo e ás demandas do mercado de emprego foi desequilibrando a resposta ó dilema 'xeneralidade' fronte a 'especialización' a prol desta última. A formación máis xeral e de base, habitualmente encomendada ás escolas e centros de formación, foi perdendo credibilidade, imaxe (non serve para nada, dise; son só cuestións teóricas; non responde ás novas esixencias da sociedade, etc.) e, progresivamente, foi perdendo tamén recursos. Recursos que se foron destinando con crecente alegría a programas de formación máis específicos

3 A. Ferrández, "La formación de base como fundamento de la Formación Profesional", en *Herramientas*, nº 72, 1989, pp. 44-52.

e especializados, máis centrados nas necesidades constatadas do mercado de emprego (se o que se precisan na rexión son fontaneiros, montamos un curso para formar fontaneiros; se a necesidade é de criadores de avestruces, organízase un curso moi específico que acredite para tal cría).

Pero, ó cabo, se se me permite o comentario, con este enfoque estamos falando de empregar xente, non de formala. Resulta unha misión valiosa porque resolvemos conxunturalmente un problema social e persoal. Pero desde un punto de vista máis global e que tome como punto de mira as necesidades sociais e a conveniencia de establecer unha política formativa coherente con elas, non é que se avance moito.

Segue a ser fundamental, e coincidindo nisto con Ferrández, unha política de formación que conecte o sistema escolar co sistema post-escolar: tanto un coma outro han ter como prioridade básica a potenciación dunha formación de base que é a que facilita calquera acomodación posterior ás esixencias específicas dun posto de traballo. Desta maneira a formación de base resulta unha condición *sine qua non* para unha axeitada e menos gravosa formación especializada posterior.

Por outra parte, hoxe por hoxe, a formación de base segue sendo o mellor aval para a obtención dun emprego. Segundo recordaba estes mesmos días Martín Patino⁴, o 70 % dos demandantes de emprego presentan unha formación básica escasa (non superaron o nivel de

escolaridade básica). Se a consideración se fai desde a perspectiva dos empregados, a importancia da formación básica queda igualmente resaltada na pirámide do emprego: só o 6 % dos empregados carece dunha cualificación académica; o 27 % posúe estudos primarios; o 50 % posúe estudos medios ou técnico-profesionais, mentres que o 17 % posúe estudos universitarios. Parece evidente que aínda que a formación básica adquirida nos centros escolares non garante o emprego, a carencia desta formación amplía as posibilidades de exclusión social.

De aí que, como lembra o articulista, os países europeos reinicien unha política de reforzamento do papel da formación básica, sobre todo no nivel da secundaria que é onde se pode dar por sentadas as capacidades básicas e as destrezas xerais dos suxeitos. O obxectivo é que toda a poboación poida chegar en boas condicións a ese nivel educativo, o que os vai deixar nunha magnífica situación para poderen optar por un traballo especializado ou pola continuación dos estudos cara a niveis de acreditación de rango universitario. Pero para iso cómpre emenda-las altas taxas de fracaso escolar (abandonos, retrocesos graves, etc.) que en España andan, segundo Patino, arredor do 22 %, porcentaxe demasiado elevada (en Alemaña é só do 8,8 % e mesmo así están preocupados) e que acabará por constituir un permanente depósito de exclusión social e laboral.

En definitiva, volvendo á idea anterior, a prioridade básica de todo o Estado

4 J. M. Martín Patino, "El desafío del empleo a la comunidad educativa", artigo de opinión de *El País*, 9-VI-1998, pp. 11 e 12.

en materia de formación debe ser investir en infraestructuras que garantan a tódolos suxeitos o acceso á formación básica (académica, cultural e persoal) que os sitúe en boa disposición á hora de obter emprego (momento no que, sen dúbida, se lles proporcionará o suplemento de formación especializada que precisen).

De tódolos xeitos, o dilema e a dificultade na busca dun equilibrio adecuado entre xeneralidade e especialización subsiste. Menze describiuno adecuadamente: “Un tempo demasiado largo empleado en la formación general pone demasiado tarde al joven en contacto con las cuestiones que tienen gran importancia para su vida. Pero también a la inversa: una instrucción demasiado temprana y muy especializada hace que se pierda la visión de conjunto e impide un trabajo creador, rico en inspiraciones, porque ata al joven a objetivos determinados con exactitud, que no dejan margen a sus propias enerxías e iniciativas”⁵.

c) O dilema entre a pedagogización fronte a unha visión da formación máis centrada na produtividade

Ó inicio deste artigo aclarei que a miña perspectiva da formación e da problemática inherente a ela estaba influída pola miña propia identidade e pertenza profesional. Por iso mesmo, non quixera concluí-la miña contribución sen facer unha reflexión crítica sobre as posibilidades e as limitacións que esta perspectiva

posúe á hora de afrontar-lo tema da formación.

Aínda que non podo senón analiza-los problemas desde a perspectiva que me é propia e cos criterios e a linguaxe que constitúen o patrimonio básico da nosa especialidade, non quixera facer aquí militancia *pedagoxicista*. Creo que os escasos pedagogos que na actualidade nos dedicamos en España a este tema temos ben asumido que a formación transcende con moito a lóxica e os recursos propios da pedagogía.

Só se logra unha visión medianamente completa da problemática asociada á formación cando concorren na súa análise especialidades e puntos de vista diferentes e complementarios: a socioloxía, a economía, a organización empresarial, a perspectiva de sindicatos e outros actores sociais, a lexislación (nacional e comparada), etc. E non é só un problema de técnicas de análise e de grandes explicacións. Hai problemas importantes no que se refire á linguaxe, ás formas de analiza-los problemas e de propor solucións. E tamén no tocante á sensibilidade coa que se afronta o problema no seu conxunto (sensibilidade que leva á orientación concreta que ó final se asume e ás prioridades que se establecen).

En definitiva, resulta evidente que se trata dun problema enormemente complexo e con respecto ó cal foron elaborándose discursos ben diferentes. Supoño que este mesmo número da *Revista Galega do Ensino* vai ser unha boa mostraxe desas análises e perspectivas

5 C. Menze, “Formación”, en J. Speck e G. Wehle (coord.), *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Barcelona, Herder, 1981, p. 272.

diverxentes.

De todas esas perspectivas, a pedagóxica quizais sexa a máis feble e vulnerable. Non só polo escaso poder que posúe para xerar respostas coherentes coas análises que fai, senón pola dificultade para transmitir e explica-las ideas clave sobre as que está construída: desenvolvemento persoal, autonomía, autorrealización, enriquecemento cultural, formación de base, etc., son cuestións notablemente etéreas e difíciles de converter en patrimonio de reivindicación colectiva.

Probablemente por iso, a presenza da pedagogía nos discursos oficiais sobre a formación, á parte do que poida achar como batería de técnicas e de recursos para facela operativa, está condenada a ocupar un espacio subsidiario e de retardarda. As formulacións sociolóxicas, económicas ou simplemente as políticas directas de formación para o emprego provocan moito máis impacto. Os seus discursos teóricos son máis simples e lineais pero posúen moita maior capacidade de xerar adhesións (e indirectamente atraer fondos para ser levadas a cabo).

A miña opinión ó respecto é que, desde logo, non cabe esquecer nin a existencia nin a importancia real 'dou-

tras explicacións' e 'outras formulacións' sobre o sentido da formación e a mellor e máis eficaz forma de levala a cabo. Os pedagogos non sómo-los únicos que temos algo que dicir sobre a formación. Resultaría ridículo pretender que así fose. Pero temos que estar aí. Eu creo que, hoxe máis ca nunca, as políticas de formación precisan esa análise crítica que pode achegar a pedagogía e tamén a socioloxía. Esta última para chama-la atención sobre a quén benefician, ó cabo, os investimentos en formación e a función social que cumpren. A pedagogía, para analizar profundamente cal é o papel dos suxeitos en todo ese proceso e cal é o suposto beneficio que se supón que van obter a través da formación.

Quixera insistir aquí, xa para concluir, en que esta visión global e 'formativa' da formación debería ser, ademais, a bandeira real dos pedagogos metidos nestas lides. Tanto a lóxica da produtividade (prepara-las persoas para o desempeño do posto de traballo sen se parar noutras consideracións) como a lóxica dun *pedagogismo* oco (saturar de xergas especializadas ou converte-lo discurso nunha simple reivindicación) resultan camiños incompletos.



CARA A UN NOVO SISTEMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

Julio Sánchez Fierro

Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais

1. CONSIDERACIÓN PRELIMINAR

Constitúe un lugar común referirse á importancia da Formación Profesional no marco das políticas de emprego. Tamén habitualmente se constatan as deficiencias da oferta formativa para atende-los requirimentos do mercado de traballo. Non é menos infrecuente subliña-la falta de prestixio social da Formación Profesional fronte a outras opcións no marco do sistema educativo.

Para tratar de orienta-las accións en materia de Formación Profesional cara a unha nova fronteira na cal estas dificultades e problemas entren en vías de solución, véñse traballando na elaboración dun novo Programa Nacional de Formación Profesional que forma parte, en boa medida, do Plan Nacional de Acción para o Emprego, recentemente aprobado polo Goberno e presentado en Bruxelas para dar unha resposta eficaz ás directrices e compromisos establecidos no Cumio Extraordinario para o Emprego celebrado en Luxemburgo durante os días 20 e 21 de novembro do ano pasado.

Se esta é a importancia real que ten o Novo Programa Nacional de Formación Profesional, resulta preciso comenta-los aspectos máis relevantes sobre a súa xénese e contido.

2. CARACTERÍSTICAS E CONTIDO DO NOVO PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En xullo do pasado ano renovouse o Consello Xeral da Formación Profesional para incorpora-las comunidades autónomas. Este Consello constituíuse por disposición legal en 1986 coa participación única da Administración do Estado e das organizacións sindicais e empresariais. A partir de setembro de 1997, trala presentación previa dun primeiro borrador por parte dos Ministerios de Traballo e Asuntos Sociais e Educación e Cultura, véñse reunindo durante os últimos meses en sesións plenarios, comisión permanente e grupos de traballo.

As achegas foron moi amplas e a estrutura e mailo contido do novo Programa Nacional, que remata agora os

seus traballos de elaboración, implican unha profunda renovación para dar pleno apoio á Formación Profesional no Estado español, como peza clave para moderniza-lo mercado de traballo e para favorece-lo emprego.

OBXECTIVOS DO NOVO PROGRAMA

O novo Programa Nacional de Formación Profesional asenta sobre os seguintes piares:

1. A consideración da Formación Profesional como investimento en capital humano.

2. A integración da Formación Profesional nas políticas activas de emprego en clave comunitaria.

3. A participación da Administración xeral do Estado, dos axentes sociais e das comunidades autónomas, dentro do Consello Xeral de Formación Profesional.

4. A creación do Sistema Nacional de Cualificacións.

Os seus obxectivos básicos serán:

Obxectivo primeiro. Creación do Sistema Nacional de Cualificacións con participación das comunidades autónomas que permita a formación ó longo da vida, a través da integración dos tres subsistemas de Formación Profesional.

Obxectivo segundo. Profesionalizar para a inserción a través de empresas.

Obxectivo terceiro. Desenvolver un sistema integrado de formación e inserción profesional.

Obxectivo cuarto. Garanti-la calidade da Formación Profesional, a súa avaliación e seguimento.

Obxectivo quinto. Marco e dimensión europea da Formación Profesional.

Obxectivo sexto. Programa-la oferta a grupos con necesidades específicas.

O novo Programa Nacional de Formación Profesional baséase de forma prioritaria no deseño dun sistema integrado de cualificación e Formación Profesional, denominado Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais, co que se quere preparar un sistema capaz de conseguilo tratamento global, coordinado, coherente e óptimo dos problemas de cualificación e Formación Profesional dos diversos colectivos de persoas, das organizacións e das empresas.

O cualificativo de 'integrado' provén de tres trazos que son, pola súa vez, tres dimensións necesarias da integración que o sistema debe abranguer para afrontar-os retos planeados. Estes trazos son:

1) Desenvolve-la integración das cualificacións profesionais.

A Formación Profesional, en tódalas súas modalidades, debe ter un referente común de competencias que oriente as accións formativas cara ás necesidades de cualificación requiridas polos procesos productivos e polo mercado de traballo.

Tal referente común de competencias debe definirse a partir da realidade do sistema productivo, sectorial e, por veces, intersectorial, cando as competencias examinadas abrangan máis dun sector.

Ó mesmo tempo, terase presente o horizonte das distintas profesións, para o que será necesario considerar, entre outros datos, o perfil que estas teñen nas comunidades autónomas, noutros estados da Unión Europea e, en xeral, nas economías desenvolvidas.

2) Promove-la integración das diversas formas de adquisición das competencias profesionais.

O sistema terá que ser capaz de avaliar e recoñece-las diversas formas mediante as cales as persoas adquiren competencia e progresan na súa cualificación profesional.

3) Conseguí-la integración da oferta formativa da Formación Profesional.

Partindo da análise das necesidades de cualificación dos diferentes colectivos, o sistema debe ofrecer unha resposta formativa integrada na súa dimensión de Formación Profesional, adaptada ás necesidades dos diversos colectivos mediante o complemento de formación de base. Esta dimensión concrétese en dous elementos clave do sistema:

a) Un catálogo integrado modular de formación de recoñecemento da cualificación asociado ó sistema de cualificacións.

b) Unha rede de centros que oferten este catálogo, organizado en paquetes

modulares apropiados ás necesidades da poboación activa, tanto ocupada como desocupada e á poboación escolar.

Para todo isto aprobarase —durante os seis primeiros meses desde a aprobación deste Programa— unha norma básica reguladora do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais que garanta a súa participación, desenvolvemento e execución por parte das comunidades autónomas e dos axentes sociais, de acordo coas súas competencias, sen prexuízo daquelas que correspondan a outros ámbitos.

A definición e o establecemento do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais require a creación do Instituto Nacional de Cualificacións Profesionais como instrumento específico coa capacidade, o rigor técnico e maila independencia de criterios necesarios. Para tal fin asegurárase a participación institucional proxectada desde o Consello Xeral da Formación Profesional, que terá as seguintes características:

— Ser instrumento específico que posúa o rigor e a capacidade necesarios para o desenvolvemento das súas funcións basicamente técnicas.

— Estar vinculado ó Consello Xeral da Formación Profesional ó cal apoiará nos seus cometidos.

— Garantir a través do Consello a participación adecuada e permanente das administracións competentes e dos axentes sociais.

Serán funcións do Instituto:

1) Propoñe-lo establecemento e a xestión do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.

2) Establecer criterios para defini-los requisitos e características que deben reunir as cualificacións profesionais para seren incorporadas ó Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.

3) Establecer unha metodoloxía de base para identifica-las competencias profesionais e defini-lo modelo que debe adoptar unha cualificación profesional para ser incorporada ó Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais.

4) Propoñer un sistema de acreditación e recoñecemento profesional.

5) Establece-lo procedemento que permita responsabiliza-las axencias ou institutos de cualificacións que poidan te-las comunidades autónomas, tamén os axentes sociais, tanto na definición do Catálogo de Cualificación Profesionais coma na actualización das demandas sectoriais.

6) Establecer criterios para regula-los métodos básicos que deben seguirse na avaliación da competencia e no procedemento para a concesión de acreditacións polas autoridades competentes.

7) Propoñe-los procedementos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionais do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais, así como para a súa actualización.

8) Como instrumento básico ó servizo do Consello Xeral de Formación Profesional, desenvolverá actividades

esencialmente técnicas da Formación Profesional referidas tanto ó ámbito nacional como ó comunitario, tales como:

- estudos
- informes
- análises comparativas
- recompilación de documentación
- dotación bibliográfica
- seminarios científicos

9) Facilita-las interrelacións funcionais entre as actividades formativas dos diferentes subsistemas de Formación Profesional e mais das titulacións e certificados que xeren cos Sistemas de Clasificación Profesional xurdidos da negociación colectiva.

10) Realiza-las tarefas necesarias para o establecemento dun marco de referencia da programación xeral de tódolos subsistemas, e apoia-la tarefa normativa e de regulamentación da Formación Profesional.

Dentro da estrutura do Instituto Nacional de Cualificacións localizarase un Observatorio Profesional, cunha base de datos que promoverá de maneira activa a cooperación do resto dos observatorios sectoriais e territoriais que poidan existir en todo o Estado, capaz de conseguir-los seguintes fins:

1) Establece-los procedementos e convenios necesarios que aseguren a cooperación e o fluxo recíproco de información entre os diferentes observatorios profesionais. Os devanditos convenios

terán en conta a participación dos axentes sociais e definirán as especificacións técnicas da información que proporcionen e reciban, así como os seus contidos mínimos.

2) Proporcionar información sobre a evolución da demanda e a oferta das profesións, ocupacións e perfís no mercado de traballo, tendo en conta tamén, entre outros, os sistemas de clasificación profesional xurdidos da negociación colectiva.

Outro aspecto fundamental deste novo programa refírese á regulación do sistema de correspondencias, validacións e equivalencias entre os tres subsistemas, incluíndo a experiencia laboral.

Isto facilita a mobilidade das persoas e a transparencia entre os tres subsistemas, polo que se estima necesaria a implantación dun sistema de correspondencias e validacións entre a Formación Profesional Inicial/ Regrada e a Formación Profesional Ocupacional, na formación continua dos traballadores ocupados, así como na experiencia laboral.

Para o facer efectivo, o Instituto Nacional de Cualificacións propoñerá as seguintes medidas:

a) Establecer, durante os seis meses do ano 1998 seguintes desde a aprobación do Programa, os principios, as bases e as directrices sobre correspondencias e validacións, tendo en conta os traballos e experiencias previos.

b) Elabora-las directrices para que no prazo de doce meses a partir da aprobación do Programa se prepare a

normativa que faga efectiva a correspondencia e validación entre os subsistemas de Formación Profesional incluíndo a experiencia laboral.

Outro aspecto de grande importancia neste Programa consiste nunha maior colaboración empresa-escola para conseguir unha maior inserción no mercado de traballo, o que podería resumirse en profesionalizar para a inserción; daquela, asímese a urxencia de potencia-la empregabilidade das accións formativas en calquera dos subsistemas, tendo en conta as necesidades do mercado, os novos filóns de emprego mailas actividades de economía social e das organizacións non gobernamentais dos traballadores.

Todo isto implica:

— Establecer vínculos estables e sistemáticos coas empresas para adapta-las ofertas formativas ás súas necesidades, desenvolver proxectos conxuntos e ofrecer unha formación de calidade en centros de traballo.

— Promove-lo desenvolvemento de procedementos de participación e seguimento neste ámbito.

Unha das medidas máis importantes para conseguir este obxectivo básico de profesionalizar a través da escola-empresa vai consistir en que as autoridades competentes e as institucións, entidades ou organismos cooperen na evolución da formación en centros de traballo (FCT); concretarán as súas actuacións a través das seguintes vías:

a) Subscribir acordos ou convenios de colaboración entre as administracións

educativas ou laborais e as organizacións empresariais, sindicais, corporacións, institucións, entidades ou organismos de conformidade coa lexislación que lles sexa aplicable e entre elas a Lei 3/1993, do 22 de marzo. Tales acordos orientaranse a aspectos da xestión da formación práctica nos centros de traballo incluídas as ensinanzas de Formación Profesional Inicial/Regrada e Ocupacional, en especial a selección e homologación de centros de traballo e empresas, se é o caso, na designación de titores dos alumnos e no control do cumprimento da programación.

Para isto poderanse considera-los seguintes aspectos:

— A dimensión e estrutura organizativa das empresas.

— As características do sector económico de que se trate.

— As particulares circunstancias de ámbito territorial.

— O nivel de cualificación dos participantes nas accións formativas.

— A promoción e difusión das expectativas laborais a través da Formación Profesional.

— A orientación profesional.

— A avaliación dos resultados en termos de inserción profesional.

— Os incentivos, compensacións económicas e outros apoios de calquera outra natureza que puideran establecerse.

b) Asegura-la adecuación entre as actividades que se desenvolvan na



Moitas e diversas iniciativas acóllense ás axudas do FSE para mellora-las posibilidades de emprego

empresa así como a formación dos titores en relación ó módulo profesional de formación en centro de traballo do título profesional correspondente. Criterios análogos serán aplicables á Formación Profesional Ocupacional.

c) Programar accións formativas destinadas ós titores das empresas e dos centros formativos no módulo profesional de Formación en Centros de Traballo.

d) Regula-las condicións de transmisión das prácticas laborais para garantir-lo desenvolvemento dun proceso de formación axeitada e dos mecanismos para a súa avaliación.

Da mesma forma, é fundamental apoiar-la posta en marcha e a expansión do novo contrato para a formación, concibindo un modelo de desenvolvemento formativo que potencie o carácter cualificante que lle outorga a lei:

a) Prestar atención especial ó carácter cualificante do contrato para a formación.

b) Potencia-la realización de contratos de formación que garantan que a formación teórica se corresponde coa formación requirida polos perfís profesionais que estruturan a clasificación profesional do sector ou rama, onde o traballador desenvolva a súa actividade, e estudar fórmulas de incentivación dirixidas ás empresas.

c) Elabora-la definición das cualificacións realizada polo Instituto Nacional das Cualificacións, e os contidos dos módulos do contrato para a formación.

d) Potencia-las accións formativas de calidade, sexan de carácter presencial ou a distancia. Para tal efecto, en relación coa formación teórica, darase información sobre a rede de centros autorizados para distribuíla, con indicación da súa localización xeográfica.

e) Garantir, a través das administracións competentes e os axentes sociais, o seguimento e as condicións que aseguren a calidade das accións formativas do contrato para a formación.

f) Prever procedementos de acreditación da competencia profesional adquirida a través do contrato para a formación, co fin de posibilita-la adquisición do certificado de profesionalidade.

g) Presentar anualmente ó Consello Xeral da Formación Profesional o balance sobre o seguimento e a xestión dos contratos para a formación por parte dos axentes sociais e das administracións competentes.

h) Defini-las funcións e competencias dos diferentes titores de acordo co centro formativo.

Tamén cómpre establecer outras modalidades de prácticas que faciliten a colaboración empresa-escola, para o que será necesario establece-las seguintes medidas:

a) Potencia-lo contrato en prácticas garantindo a calidade do seu desenvolvemento.

b) Favorece-la modalidade de prácticas da formación ocupacional.

c) Establecer a través da negociación colectiva procedementos que permitan o seguimento destas prácticas.

d) Actualizar, por parte das administracións competentes, a regulación das prácticas de estudantes universitarios, especialmente de posgrao.

Tamén habería que salientar:

— O intercambio de recursos humanos entre escola-empresa.

— Desenvolver un sistema integrado de información e orientación profesional.

— Garanti-la calidade, avaliación e seguimento da Formación Profesional.

— A cualificación de profesores e formadores como requisito fundamental para acadar os obxectivos e as capacidades profesionais que demanda o sistema productivo.

— A calidade dos métodos e formas de ensino e aprendizaxe.

— O axuste dos programas de formación ás especificacións de competencia dos diferentes perfís profesionais.

Destacamos como medidas para isto as que seguen:

a) Configurar unha rede integrada de innovación e desenvolvemento de tódolos subsistemas de Formación Profesional.

b) Fomentar aquelas accións que se dirixan á potenciación dos plans de formación dedicados ós profesores e formadores, á mellora de infraestructuras e equipamentos, á investigación e ó desenvolvemento e á maior eficacia na xestión, prestando especial atención para todo isto á existencia de bases de datos e indicadores comúns que permitan unha avaliación periódica e sistemática.

c) Estudiar no seo do Consello Xeral os modelos de integración dos subsistemas de Formación Profesional, e definir métodos para avaliar o seu desenvolvemento en relación á calidade dos servizos ofrecidos.

d) Promove-la elaboración de materiais curriculares de ciclos formativos e dos métodos de ensino-aprendizaxe

específicos para a modalidade de Formación Profesional a distancia, así como as súas orientacións e prioridades, para integrala na oferta formativa dos centros educativos.

O Programa Nacional, que está concibido como un programa de traballo para cinco anos (1998-2002), apóiase na idea establecida na Unión Europea de aprendizaxe durante toda a vida, de modo que se deben concretar e interconectar as medidas previstas para os subsistemas de formación inicial regrada, a continua e a ocupacional, a partir do principio de cooperación activa da Administración xeral do Estado, as comunidades autónomas e os axentes sociais.

A formación de garantía social para segmentos da poboación, os que por algunha circunstancia non puideron completar os estudos e teñen dificultades para a súa inserción profesional, son obxecto de atención preferente; isto farase tomando medidas que van dar sentido ó previsto na LOXSE no seu día, e que se encontraba pendente de desenvolvemento oportuno en materia de formación e emprego.

Na formación ocupacional, a incorporación das prácticas, a potenciación dos mecanismos de orientación, cualificación e acreditación, así como as escolas-taller, a mellora dos certificados de profesionalidade, incluíndo competencias relacionadas co contorno sociolaboral, a calidade, a prevención de riscos, o medio ambiente e a formación de emprendedores e mailo autoemprego,

son especialmente atendidas a partir dunha planificación favorable á igualdade de oportunidades e trato ante o mercado laboral.

A formación continua, que non foi considerada no anterior Programa de Formación Profesional, pasa a ser un dos seus piares fundamentais e intégrase no Sistema Nacional de Cualificacións e Certificados de Profesionalidade. O Programa recoñece a importancia da formación continua para a competitividade das empresas, a maior estabilidade no emprego e a integración e cohesión social. Por iso, ponse o acento en perfeccionar os procedementos de seguimento e avaliación da Formación Profesional Continua.

Con carácter global, o Programa establece procedementos para definir prioridades básicas, prazos de execución e procedementos de participación social; utilízase unha metodoloxía para o seguimento e avaliación do repetido Programa, no marco dun Consello Xeral que, ó ser amplo na súa composición, funcionará en Pleno, en Comisión Permanente e en grupos de traballo.

3. O SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIÓN NO MARCO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Entre os obxectivos máis importantes do primeiro Programa figuraba a renovación da Formación Profesional.

Con este fin acometeuse a elaboración dos títulos e certificados de profesionalidade; para facelo tomáronse como referencia as necesidades de cualificación detectadas nos sistemas de produción de bens e servicios, se ben atendendo ás finalidades específicas de cada subsistema.

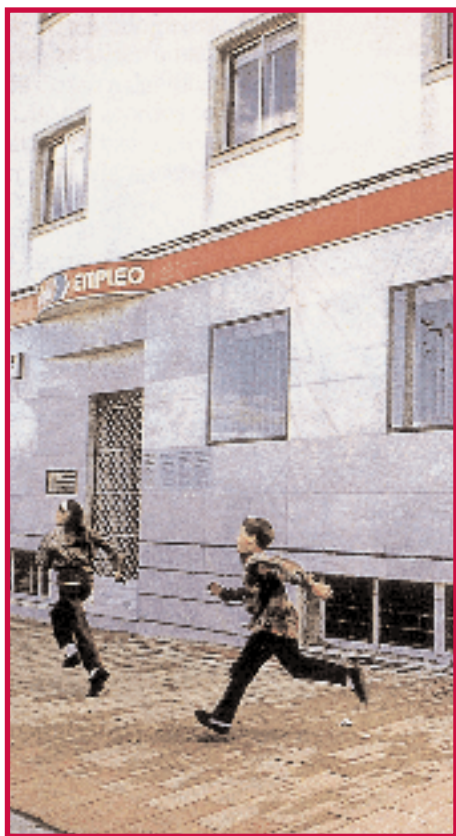
No Programa considerábase igualmente como obxectivo a creación e implantación dun Sistema de Cualificacións Profesionais a modo de peza clave para a posta en común das ofertas de Formación Profesional.

Este obxectivo non se acadou aínda na práctica, pero están dados os primeiros pasos neste sentido coa creación da Unidade Interministerial para as Cualificacións Profesionais. Unha das súas primeiras tarefas é desenvolver e validar unha metodoloxía común con vistas ó Catálogo de Títulos Profesionais e ó Repertorio de Certificacións de Profesionalidade e, deste xeito, facer posible o entendemento dos dous subsistemas tradicionais de Formación Profesional Inicial Regrada e Ocupacional. Neste sentido, pode considerarse proveitoso o traballo xa realizado.

Nesta validación da metodoloxía utilizada e no desenvolvemento posterior, tanto dos títulos profesionais coma dos certificados de profesionalidade, contouse coa participación das comunidades autónomas con transferencias da Formación Profesional e cos axentes sociais.

CREACIÓN DO SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIÓN CON PARTICIPACIÓN DAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS, QUE PERMITA A FORMACIÓN Ó LONGO DA VIDA, A TRAVÉS DA INTEGRACIÓN DOS TRES SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

A misión esencial do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais consiste en responder á necesidade de



Nas oficinas do Inem desenvólvense gran parte das ofertas e demandas de empresas e traballadores

establece-los niveis de extensión e características da competencia profesional que se debe acadar nos diversos campos da actividade productiva, de forma que, ó tempo que satisfagan as necesidades da produción de bens e servizos e mais de emprego, animen as persoas a construír e progresar na súa cualificación profesional e estimulen os empresarios e as organizacións sindicais e empresariais a recoñecer e validar as cualificacións conseguidas, no marco da negociación colectiva.

Da mesma maneira, unha cualificación debe se-la combinación de competencias con significación no emprego, que remitan a formacións modulares, de xeito que poidan ser accesibles ós traballadores en activo, ou que poidan ser contrastadas na experiencia laboral, e permitan a correspondente capitalización ata obter a acreditación dunha cualificación completa.

Toda cualificación debe procura-lo equilibrio entre unha polivalencia facilitadora da mobilidade profesional e unha adaptación do traballador a diferentes situacións de traballo, e unha especialización que garanta a calidade da prestación laboral.

Así mesmo, o marco de cualificacións que debería adoptarse tería de responder a un conxunto de requisitos determinado e posuí-las características adecuadas para facer fronte ós retos formulados nos aspectos seguintes:

- A mellora das cualificacións da poboación adulta e xuvenil.

- A mellora da transparencia do mercado de traballo e do axuste da oferta e a demanda do factor traballo.

- O incremento da calidade e da coherencia do sistema de Formación Profesional.

É importante destacar que un sistema de cualificacións debe motivar as persoas, o desenvolvemento da súa competencia e o progreso na súa cualificación profesional; para isto debe dar resposta ás necesidades que teñen esas persoas de facer fronte ós requirimentos do mercado de traballo e á rápida evolución das profesións como consecuencia dos cambios tecnolóxicos.

Isto significa que a extensión do campo profesional incluído en cada unha das cualificacións debe ser amplo abondo como para permitir adecuadas oportunidades de emprego; ademais, a natureza da competencia asociada a este campo debe ser tal que implique un conxunto de capacidades que posibiliten a transferencia de coñecementos, habilidades e actitudes, ou distintas situacións de traballo dentro del.

A metodoloxía para a determinación das cualificacións que conforman o Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais, cumprirá polo menos as seguintes funcións:

- Ser fiel reflexo das necesidades de cualificación dos sistemas de produción de bens e servizos en todo o territorio do Estado.

- Servir de marco de referencia para a permanente actualización das

ofertas de tódalas modalidades de Formación Profesional, e para fundamentalos seus sistemas de acreditación e de calidade, incluído o de Formación Profesional Continua de ocupados, a práctica laboral e os programas de Garantía Social.

- Orientar para a clasificación e cualificación profesional dos demandantes de emprego, subministrando asema de información sistematizada para a negociación colectiva.

- Permitir unha axeitada transparencia no mercado laboral (interno e externo), optimizando o encontro entre a oferta e a demanda de emprego.

Polo tanto, o Sistema Nacional de Cualificacións actuará como marco orientador e de referencia de tódalas accións, incluídas as de formación das diferentes administracións, das empresas e das persoas, conseguindo a cooperación e o consenso necesarios para permitir a todos sintonizalos seus obxectivos e intereses no sistema de cualificacións, dunha forma coherente e estruturada.

Por iso deberá deseñarse unha oferta formativa de módulos profesionais en relación coas unidades de competencia ás que están asociados, tendo en conta os seguintes aspectos:

- Establecer unha oferta formativa de módulos profesionais que permita a adquisición e capitalización de competencias profesionais, dirixida a aqueles colectivos que, na práctica, teñen dificultades para cursar ensinanzas de

Formación Profesional inicial/regrada en réxime de escolarización ordinario.

— En apoio do anterior, deseñar e elaborar un ficheiro de itinerarios formativos, compostos por módulos profesionais, conducentes á adquisición das distintas unidades de competencia e os títulos de grao medio e superior mais certificados de garantía social.

4. CONSIDERACIÓN DERRADEIRA

O novo Programa Nacional de Formación Profesional e os obxectivos ós que trata de dar resposta están concibidos non só en termos cualitativos, senón

tamén en forma operativa e cun calendario moi preciso, de maneira que o conxunto das actuacións se detallan nun calendario que ten como punto de arranque, por razóns obvias, a creación do Instituto Nacional de Cualificacións.

Os traballos de elaboración da norma que será a base do Instituto Nacional das Cualificacións comezaron, e cabe esperar que nun prazo moi breve este Instituto se constituía en órgano técnico independente que funcione a modo de 'cerebro' do sistema nacional das cualificacións.

O Consello Xeral da Formación Profesional é, e terá que seguir sendo, o 'corazón' e o pulo dese mesmo sistema.



OS NOVOS CAMIÑOS DA FORMACIÓN PROFESIONAL

José Luis García Garrido
 Instituto Nacional de Calidade e Avaliación

A calquera observador habitual dos sistemas educativos resúltalle obvio que a Formación Profesional se erixiu hoxe neles como sector privilexiado. E non só pola consideración que o propio ámbito da Formación Profesional está a recibir, senón pola atención que se prodiga a todo o que lle é próximo. A maior parte das reformas educativas que se están activando nos países desenvolvidos consideran o ensino secundario como obxectivo primordial; pero a preocupación que latexa no fondo das ditas reformas ten moito que ver coa Formación Profesional, aínda que aparentemente se dirixan a aspectos de natureza académica. O que en primeiro termo preocupa é, en definitiva, a maior ou menor capacidade que os plans de estudos secundarios demostran posuír hoxe cara a unha verdadeira preparación para a vida activa.

A dúbida faise especialmente dramática cando se comproba, como é o caso de case que tódolos países, que as posibilidades de incorporación a esa vida activa resultan cada vez máis escasas e comprometidas, sobre todo a idades relativamente temperás, xa que,

sacando casos conxunturais, a oferta laboral ós máis novos non só non aumenta senón que leva anos diminuíndo. Obviamente, isto provoca outra preocupación, patente de igual xeito na maioría dos países: a falta de atractivo das institucións dedicadas á Formación Profesional e, pola contra, a excesiva demanda de prazas no ensino superior e a paulatina desnaturalización deste con respecto ós que, polo menos ata o de agora, foron os seus principais trazos.

OS CAMIÑOS TRADICIONAIS

Analizando a situación actual, a impresión máis común que se tira é a de que case ningún país se sente contento coas súas institucións. Podería parecer que os subsistemas clásicos de Formación Profesional quedaron anticuados, coma se se tratase de modelos vellos, que certamente non o son. Case todos eles son fillos da posguerra mundial, por máis que poidan ter precedentes e condicionantes de épocas pasadas. Deles habería que dicir que, máis que

chegaren a vellos, o que fixeron foi ave-llentar prematuramente.

Nas liñas que seguen vou resumir, de modo case esquemático, os modelos que definen hoxe, a finais do século XX, a situación existente en países de alto desenvolvemento cultural.

1. Os modelos típicos de Europa Occidental proceden todos eles do que, nalgún momento, se denominou 'modelo de dobre vía', en virtude do cal se depa-raba, ó parecer, un tratamento educativo netamente diferenciado ós alumnos procedentes de clases ricas ou acomodadas do daqueloutros alumnos procedentes de clases traballadoras ou humildes. Dise que existía una 'vía académica' para os primeiros e unha 'vía profesional' para os segundos, cando a realidade era máis ben que só existía a primeira. Unha verdadeira vía de Formación Profesional non existi-tiu ata hai ben pouco. De feito, as accións



Aprendices iniciándose no manexo dun torno nos talleres dunha fábrica. A industrialización dos países favoreceu o desenvolvemento tecnolóxico

que se movían nesa dirección pertencían máis ó sistema 'non formal' de educación (gracias á acción das propias empre-sas e de asociacións de libre iniciativa) ca ó sistema formal propiamente dito.

Na primeira metade do século XX as cousas comezan a cambiar, pero non hai realizacións verdadeiramente sólidas ata despois da Segunda Guerra Mundial. Prodúcese desde entón a seguinte variación tipolóxica:

1.1 Modelo de diferenciación temperá. Consiste en establecer (a través dos chamados 'estudios secundarios xerais') canles netas de formación preprofesio-nal, primordialmente dedicadas desde cedo á preparación para a vida laboral activa.

O sistema educativo alemán vén constituíndo, desde mediados de século, o máis prestixioso representante deste modelo. O procedemento empregado non reside tanto en diferenciar entre o 'académico' e o 'profesional' ou preprofesional, como en establecer varios tipos de vías académicas de diferente índole e rigor. Aínda que os corredores entre elas están sempre teoricamente abertos, o que de feito se produce é a existencia dunhas canles separadas a través das cales se desemboca ou ben no ensino superior ou ben no ámbito da Formación Profesional propiamente dita e do emprego. Durante as décadas dos sesenta e setenta, este sistema de canles separadas foi moi critica-do nos foros internacionais, onde a miúdo era tachado de clasista e reaccionario. A partir dos oitenta este xuízo emendouse considerablemente, ata o punto de as crí-ticas de antano convertérense hoxe en

gabanzas e en intentos de imitación máis ou menos declarada. En calquera caso, o que o sistema escolar asume non é a Formación Profesional propiamente dita, que queda de ordinario nas mans das empresas (mediante o chamado *duales system*), senón máis ben a iniciación mesma e, posteriormente, a súa complementación de formación xeral ou académica a través da *Berufsschule* ou institucións equivalentes. Ademais de Alemaña, outros países de Europa Central tenderon a prioriza-lo modelo de canles separadas (Austria e moitos cantóns suízos, particularmente), aínda que algúns deles (Holanda e Bélxica) preferiron aplicalo algo máis serodiamente, a partir dos 12 anos de idade.

1.2 Modelo de diferenciación diferida. Entraña a decisión de reservar todo o período de escolaridade obrigatoria a unha formación xeral unificada para tódolos alumnos e, xa que logo, non dar entrada a unha Formación Profesional Específica ata polo menos os 15 ou os 16 anos de idade. Deixando á parte esta coincidencia de base, os países que a adoptaron teñen sen embargo fórmulas institucionais ben distintas para a consecución dos seus obxectivos. Os países nórdicos conservan formulacións distintas ás que prevalecen nos países mediterráneos, ou ata ó modelo británico. A decisión de diferir-la Formación Profesional foi moi extrema-da nos anos sesenta e setenta, pero xa non o é tanto. Desde hai poucos anos, as reformas en curso máis ben están abrindo vías para adiantala dalgún modo ou incoala ós 14 anos ou mesmo algo antes.

2. Os modelos europeos en transición. Refírome aquí particularmente ós países de Europa Central e Oriental. Todos eles emprenderon, con certa aceleración incluso, movementos de reforma que inciden principalmente neste ámbito, conscientes da súa extraordinaria importancia á hora de incorporárense á economía de mercado.

Un dos aspectos que máis insistentemente se destacaba nos sistemas escolares deste grupo de países, antes de 1989, era o feito de, supostamente, teren acabado co modelo de 'dobre vía' e de pór en práctica un harmónico 'ensino xeral politécnico' ata os 18 anos de idade. Pero isto ocorría só na teoría. A práctica era bastante distinta: considerables bolsas de poboación xuvenil víanse apartadas materialmente do sistema escolar despois do sétimo ou oitavo ano de escolaridade (a partir dos 14 ou 15 anos de idade). Despois, en virtude do *numerus clausus* imperante no acceso ós estudos superiores, volvía producirse unha masa considerable de 'rexeitados' polo sistema ós 18 ou 19 anos de idade. En consecuencia, impúxose de feito unha consideración da Formación Profesional como derradeiro refuxio de fracasados e un desprestixio galopante de todo o que fora aprendizaxe de oficios e mesteres de orde práctica. En suma, o anterior sistema escolar de cuño comunista mantivo impertérrita, oculta na foresta da educación secundaria xeral para todos e da economía planificada, unha neta diferenciación do camiño académico e do camiño profesional-laboral.

A partir de 1990, a política adoptada maioritariamente por este grupo de países foi a de acurta-lo período de

formación xeral, dándoo por rematado ós 14 anos (como moito ós 15), e abrir paso a partir de entón a tres canles secundarias diversificadas: unha de carácter xeral, conducente a estudos superiores; outra de carácter técnico, que se dirixía a estudos prácticos de nivel medio; e outra netamente profesional, orientada cara ó mundo do emprego.

3. O modelo norteamericano. Os Estados Unidos de América representan un dos escasísimos casos de países nos que se deu articulado un verdadeiro ensino integrado ou 'compreensivo' para tódolos alumnos entre os 6 e os 18 anos de idade. O procedemento empregado para levar a cabo esta integración das ensinanzas é inundala de diversidade, de rutas diferenciadas case para cada individuo. O que, entre outras cousas, resulta ser unha solución bastante cara. A *high school*, que é a institución que de feito resolve no 90 % dos casos o tema da Formación Profesional básica da mocidade do país, é, coma os propios Estados Unidos que a acollen, un *melting pot*, unha 'ola' que conseguiu mesturar intereses, capacidades e actitudes moi diferentes; pero abonda incluso cunha lixeira observación dela para convencerse axiña de que tal mesturanza, no seu sentido máis real, non se conseguiu máis ca aparentemente e que, en consecuencia, cada compoñente e cada 'sabor' destacan por separado. Aínda que semellan estar xuntos os que optan por currículos de carácter académico e os que, polos seus particulares intereses e habilidades, prefiren elixir materias de carácter máis profesionalizante, a realidade é que só ó raro conviven; máis ben descoñécese. En consecuencia, o único que pode dicirse é que a

high school alberga centros, ou subcentros de natureza distinta, uns máis académicos e outros máis profesionais, cunha tipoloxía que varía enormemente entre unhas zonas e outras. A esta variedade hai que engadir, ademais, escolas netamente profesionais (*vocational centers*, etc.).

O distintivo fundamental dos Estados Unidos, neste tema coma noutros, é polo tanto o da diversidade de formulacións. Diversidade que se estende ó nivel de ensino superior, no que existen numerosos *colleges* de carácter xenuinamente profesional (*colleges of technology*, etc.), mentres que outras institucións (moitos *community colleges*) dedican gran parte dos seus dous anos de estudos superiores a preparar para profesións concretas de grao medio.

4. O modelo xaponés. O primeiro que cabería preguntarse é se en materia de Formación Profesional existe un modelo xaponés, ou se sería máis oportuno falar dun antimodelo. É ben coñecido o tradicional desdén dos xaponeses pola Formación Profesional como sector educativo específico. Excelentes obras sobre a educación no país, editadas polas propias autoridades ministeriais, esquecen incluso ó longo das súas páxinas dedicar un capítulo ó tratamento da Formación Profesional, termo que só de cando en vez utilizan. Máis ca á 'Formación Profesional' prefiren aludir ó 'desenvolvemento de habilidades profesionais'.

Sábese, doutro lado, que os empresarios xaponeses prefiren recruta-los seus obreiros e empregados entre os que fixeron estudos secundarios de carácter netamente académico, no canto de facelo

entre aqueles que concederon maior peso á Formación Profesional nos seus estudos. Aducen que son os primeiros os que están mellor preparados para asimilaren os frecuentes cambios de tipo de traballo ós que obriga de continuo a evolución da tecnoloxía e da economía. Non pode sorprender, por iso, que o 90 % da mocidade xaponesa entre os 15 e os 18 anos realice estudos secundarios superiores, na súa maior parte de carácter académico.

CAMIÑOS QUE SE ABREN PASO EN EUROPA

Voume referir en concreto ás dúas tendencias que considere máis importantes e que son aparentemente contrapostas. Pero debo aludir antes a outras de carácter máis xeral, que se cadra explican algo o auxe das primeiras.

1. TENDENCIAS DE CARÁCTER XERAL

- Insistencia especial das reformas actuais na educación secundaria inferior (coincidente ás veces co final do período obrigatorio). No que aquí nos afecta, estas reformas supuxeron a introducción destes dous importantes trazos:

- Inclusión dunha materia de estudo de carácter preprofesional ou pretecnolóxico. Os seus obxectivos e contidos e maila súa denominación varían considerablemente duns lugares a outros.

- Cambio de actitude con respecto ó currículo xeral e único, de obrigado seguimento por parte de tódolos

alumnos, que estivo e segue a estar vixente hoxe na maioría dos países europeos, e que implica unha revisión dun principio ata o de agora considerado como intanxible: o principio da 'heteroxeneidade' das clases ou dos agrupamentos de alumnos. Estase abrindo paso, primeiro na teoría, despois na lexislación e máis de vagar na práctica, un tratamento moito máis individualizado dos alumnos de secundaria inferior, que está levando á introducción de materias opcionais a estas idades máis temperás e mesmo á constitución de cursos e clases de alumnos homoxeneamente seleccionados en virtude dos seus intereses ou das súas particulares necesidades de aprendizaxe. Exemplos claros de reformas deste tipo son as que están a introducirse en Inglaterra, Dinamarca, Suecia, Francia, etc.

- Maior control da diversificación tradicional dos tipos de estudos existentes no ensino secundario superior, fuxindo igual dun exceso coma dun defecto de diversificación. Procúrase tamén prestixiar —sobre todo dotándoas de bos recursos— as ramas menos 'académicas' ou máis prácticas do ensino secundario superior. Así, por exemplo, a recente reforma deste nivel en Suecia concretou en 16 o número de ramas entre as que poden optar os alumnos, pero só dúas delas están claramente enfocadas a estudos universitarios ou superiores de carácter predominantemente teórico. Isto non significa que só se confira ás ramas deste último tipo a facilidade de acceso á universidade. Pola contra, a consigna prevalente é a de non crear 'rúas cegas' en caso ningún, ou, dito en termos positivos, a de outorgar tamén ás

ramas técnicas ou máis profesionais o mesmo valor con respecto ó ingreso nas institucións superiores. Isto é visible tanto na xa citada reforma sueca coma noutras varias. Que o ingreso nas institucións superiores se produza ou non de feito, dependerá da preparación que en cada caso teñan os aspirantes, pero non do tipo de estudos secundarios realizados. Obviamente, esta 'apertura' xeneralizada pode resultar moi positiva no que respecta á elección de ramas profesionalizadas, e este é, sen dúbida, un dos obxectivos perseguidos polos lexisladores.

- Rexeitamento da desescolarización temperá (en ningún caso antes dos 16 anos). Se houbera que expresalo de modo gráfico, quizais podería poñerse na boca das sociedades e dos dirixentes europeos a seguinte pregunta: ¿por que apurarse tanto en abandona-la escola para incorporarse ó paro? A crise laboral, que está afectando especialmente á mocidade, anima a prosegui-la súa escolarización mesmo cando isto non se fai desde hai xa tempo pola vía da 'escolarización obrigatoria', concepto este que semella estar tamén en crise desde hai anos, sobre todo en Europa.

- Nova definición do que constitúe o 'dereito á educación' dos cidadáns. Alúdese con frecuencia a que este dereito inclúe o 'dereito a unha Formación Profesional base', o que quizais implica que non inclúe necesariamente (como se tendía a crer ata hai pouco) o dereito, estendido a toda a poboación xuvenil, a unha 'formación académica ou propedeutica de estudos superiores'.

- Aumento dos chamados 'contratos de aprendizaxe', establecidos entre o ámbito empresarial e o Estado. Se ben non tódolos contextos son igualmente favorables a eles, é evidente que se lles abre paso cada vez con maior decisión. Isto comporta en boa medida a tendencia ó *partenariado*.

Pero xa é tempo de entrarmos nas dúas tendencias que, ó meu xuízo, convén destacar principalmente.

2. TENDENCIA Á REXIONALIZACIÓN

Para dicilo do xeito máis breve posible, recorro a unha frase escrita non hai moito por John Banks: 'En países tan diferentes como Francia, Bélxica, Dinamarca, Alemaña, Holanda e o Reino Unido estase manifestando xa unha tendencia moi marcada á rexionalización das competencias en materia de definición de necesidades de Formación Profesional, e na organización desta con vistas a adaptarse mellor ás esixencias locais e rexionais e a acelera-la súa capacidade de resposta'¹.

Aumenta seguido a convicción de que a Formación Profesional está de feito, e debe estar na práctica, particularmente vinculada ó ámbito de cada rexión e de cada localidade concreta, e que, consecuentemente, acepta con dificultade solucións concibidas desde o centro do poder político. Case tódolos países europeos puxeron en funcionamento, ou o están a facer, un proceso de transferencias da

¹ J. Banks, *Les transitions entre l'éducation et le monde du travail*, Conseil de l'Europe. Séminaire sur l'éducation: structures, politiques et stratégies, Strasbourg, 1993, p. 10.

Formación Profesional ás súas zonas territoriais menores, sexan estas as rexións, as provincias ou incluso os municipios.

3. TENDENCIA Á EUROPEIZACIÓN

A segunda tendencia navega xustamente en sentido contrario. Trátase de poñer de relevo un feito en parte sorprendente: a autorización que os países comunitarios deron á Unión Europea para intervir en materia de Formación Profesional. Se se ten en conta o celo co que defenden sempre as súas peculiaridades culturais e educativas, e a case atávica oposición a que os euroburócratas interveñan no que consideran a 'substancia' dos seus sistemas educativos, non pode senón sorprenden que accedean a transferir á Unión Europea accións formativas precisas no tema que nos ocupa.

A análise comparada dos artigos 126 e 127 do Tratado de Maastricht pon de manifesto que existe unha diferenza radical de formulación entre as competencias asignadas ós órganos comunitarios no referente á 'educación xeral' e a 'Formación Profesional'. No caso desta última, dise claramente que 'a Comunidade desenvolverá unha política de Formación Profesional', cousa que en absoluto se di da primeira (as políticas quedan obviamente reservadas ós estados).

Se se ten en conta o enorme peso que no futuro podería ter esta tendencia á europeización, así como a anteriormente aludida á rexionalización, ¿habería se cadra que admitir que, no ámbito da Formación Profesional, está iniciándose

un proceso de 'desestatalización' ou de 'desnacionalización'? Se fose así, ¿cales serían as consecuencias futuras, tanto referidas a este ámbito específico como ós sistemas escolares en conxunto? ¿Cabe imaxinar que a Formación Profesional resulte en todo caso autónoma con respecto ó resto do sistema educativo? ¿Non acabará por arrastrar tamén, nesa dobre tendencia, este último na súa integridade? ¿Non se daría paso ó cabo, por esa vía, a un sistema educativo europeo de carácter integrado, aínda que respectuoso coas diferencias culturais e rexionais (máis ca nacionais)?

SETE TESES SOBRE O FUTURO DA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

Para rematar estas liñas, voume permitir reflectir, en forma de teses, algunhas consideracións sobre o futuro que quizais debería agardarlle á Formación Profesional no noso país. O meu punto de vista é, obviamente, o propio dun observador habitual das reformas e innovacións educativas que se abren paso noutros países desenvolvidos, e admito de antemán que se trata, por iso, dun punto de vista parcial, necesitado de moitas outras consideracións e matizacións.

1. Non pode haber unha boa política de Formación Profesional se non está precedida e acompañada dunha boa política laboral. O desemprego que dende hai anos padecemos mantenos por desgracia en cabeza dentro da Unión Europea, malia tratarse dunha praga xeneralizada en Europa. Poderíamos

dicir que a situación de paro converteuse, paradoxalmente, na primeira experiencia laboral de moita xuventude española, en numerosos casos mozos e mozas con bastantes anos de escolarización previa. Unha das consecuencias desta situación é que distorsiona irremediabilmente unha visión equilibrada do que é e debería se-la Formación Profesional no noso país. A situación é tal que algúns estudiosos comezaron a pensar que o que de feito está a posibilita-la sociedade española (e tal vez esixindo) é un verdadeiro PER educativo. É dicir, un subsidio por desemprego traducido en escolarización. Ante a falta de traballo, a sociedade (ou o estado que a representa), opta por escolariza-la xuventude, mesmo os que non queren. Prodúcese así o indesexado efecto de forzar unha formación xeral ou unha Formación Profesional que non apunta a nada definido e que, en definitiva, se desvirtualiza, se descualifica de seu. O sentido de frustración dos que se ven circunstancialmente obrigados a se acoller a este PER aumentará aínda máis se, ó remate desta nova etapa de estudos—que comportará ademais un aumento das súas expectativas— volven experimenta-lo desemprego. Todo isto pon de relevo algo sobradamente probado: que é imposible posuír un bo sistema de educación, e particularmente un bo subsistema de Formación Profesional, se o país non constrúe asemade un saneado sistema económico no que o traballo non constituía un ben excesivamente escaso. A Formación Profesional é clave para a economía dun país, pero supón previamente o seu correcto enfoque e adecuado desenvolvemento.

2. A mellor Formación Profesional é unha boa formación xeral. Certamente, o traballo é a miúdo o resultado da creatividade e da boa preparación dos cidadáns. Neste sentido, a formación ‘produce’ traballo porque sinala metas de actividade, ilusión por acadalas e capacidade para perseguilas e facelas realidade. Pero cómpre reparar en que estes obxectivos non os proporciona unha Formación Profesional especializada, atenta a conseguir unha habilidade concreta, senón máis ben unha educación xeral que apunte á formación integral da persoa, da súa intelixencia creativa, da súa vontade, da súa vida moral e cívica, do seu sentido solidario, da súa capacidade de colaboración cos demais, da súa percepción estética, das súas habilidades físicas.

3. Máis que empeñarse na introducción de materias profesionalizantes dentro do ciclo da escolaridade obrigatoria, sería necesario reforza-la eficacia formativa xeral dos centros educativos. A aposta pola calidade dos sistemas educativos e de cada unha das súas institucións é requisito clave.

4. O dereito a unha Formación Profesional Inicial forma parte integrante do dereito á educación. Con outras palabras: no paquete educativo que debe poñerse ó dispor de tódolos cidadáns debería figurar sempre unha atención suficiente ó desenvolvemento das súas habilidades profesionais. Pero isto non significa necesariamente o adestramento nalgún oficio ou profesión determinada durante o período de escolaridade obrigatoria, senón máis ben estas

dúas cousas: primeiro, o cultivo daqueles hábitos que fagan posible a feliz e flexible incardinación de cada un nun mundo laboral cambiante; segundo, a esixencia de proporcionar unha formación laboral determinada a quen o precise e cando o necesite. Se o primeiro debería de certo acometerse durante o período de escolaridade obrigatoria, o segundo pode e seguramente debe ser tratado de modo moito máis flexible no espacio e no tempo. Tanto a LODE de 1985 (artigo 1) coma a LOXSE de 1990 (artigo 30.3) recollen este dereito á Formación Profesional de base ó que veño referíndome, o que supón sen dúbida un importante paso. Falta agora pasar da legalidade ós feitos, o que supón, en primeiro termo, un cambio de mentalidade no seo de moitas escolas, públicas e privadas, e da sociedade española no seu conxunto.

5. É de capital importancia, no tema que nos afecta, establecer ou reforzar, ou ámbalas dúas cousas, nas escolas secundarias españolas, os servicios de orientación. Certamente, as dúas últimas grandes reformas educativas (as promovidas pola lei de 1970 e pola de 1990, a LOXSE) puxeron énfase na importancia deste aspecto, pero as realizacións foron ata o de agora máis ben poucas e desde logo insuficientes. Os servicios de orientación son absolutamente necesarios se queremos proporcionarlles ós alumnos españois unha perspectiva clara sobre as súas capacidades e oportunidades de desenvolvemento persoal e profesional.

6. O sistema educativo debería estar particularmente atento a crear na xuventude española tanto unha serie de calidades básicas, especialmente relacionadas co mundo do traballo, como unha



Navalla multiuso é un simill válido para amosa-la reciclaxe laboral. Un individuo debe valer para moitos traballos diferenciados

serie de calidades ou cualificacións específicas, adaptadas ás necesidades presentes e futuras do emprego no noso país. Non é doado chegar a un completo acordo sobre cáles deberían ser estas calidades e cualificacións, pero importa moito, por iso mesmo, abrir un diálogo que implique a tódolos que dun xeito ou doutro teñen responsabilidades nese ámbito. Os educadores profesionais tendemos de máis a crer que somos nosoutros os que estamos especialmente capacitados para definir cáles deberían se-los obxectivos da nosa tarefa, e atendemos pouco ás ideas que a este respecto nos subministran outros axentes sociais. É importante que se favoreza un cambio de actitude. Nesta orde de cousas, habería que estar atentos a enfocar de modo correcto dous prometedores camiños que hoxe se abren no noso país:

- Primeiro, o que permite que poidan ser oídas e atendidas as suxestións dos empregadores, dos empresarios e das organizacións sindicais, tanto coma as dos directos protagonistas dos procesos formativos. O Consello Xeral da Formación Profesional pode proporcionarnos, neste sentido, un marco moi axeitado.

- Segundo, a elaboración e posta en marcha dun Sistema Nacional de

Cualificacións Profesionais, tal e como foi previsto no novo Programa Nacional de Formación Profesional recentemente aprobado. A creación do anunciado Instituto de Cualificacións Profesionais pode resultar clave nesta tarefa.

7. Como xa se suxeriu máis arriba, é preciso promover, no conxunto da sociedade española, un cambio de mentalidade con respecto á Formación Profesional. Un cambio de mentalidade que en primeiro lugar afecta os poderes públicos, as autoridades estatais e autonómicas que lideran o sistema educativo español. Ata o momento, e desde o século pasado, a actitude do poder (centralizado ata hai pouco) oscilou entre o desentendemento da Formación Profesional e o afán de monopolizala. Como vimos, a tendencia ó *partenariado* e á coordinación de esforzos vén abrindo-se paso en tódalas partes, o que esixe que o Goberno do Estado no seu conxunto e o de cada unha das autonomías que o conforman non pretendan protagonizar en por si os avances, senón adoptar máis ben o papel de incitadores ou impulsores dun esforzo de dignificación e boa xestión que ha ser necesariamente plural e colectivo.





Experiencias

PROXECTO INTERREG DO INSTITUTO A GRANXA

INTERREG
Instituto da Granxa. Ponteareas

IDENTIFICACIÓN DO PROXECTO

Actuacións en temas agrogandeiros e vitivinícolas do Instituto A Granxa coas rexións do Norte de Portugal.

MOTIVOS QUE PROPICIARON A EXPERIENCIA

O Instituto A Granxa de Ponteareas (Pontevedra) posúe unha superficie de 11 hectáreas de cultivos ademais dun armentío composto por vacún leiteiro e ovino de engorda. Os cultivos mencionados engloban parcelas de forraxes para o gando, viñedos, áreas de horta e froiteiras, así como de produción de plantas ornamentais. A actualización das técnicas de produción, as variedades por implantar e o manexo das explotacións deben ser revisadas periodicamente nun sector como o agrogandeiro que está suxeito decote a cambios a prol da consecución dunha productividade acorde coas necesidades emanadas da integración de calquera país da Comunidade Europea.

A Granxa conta ademais cunha adegas para a elaboración de viños brancos e tintos e unha destilería que

precisamente foi adquirida en Portugal como consecuencia do programa INTERREG e na que se obteñen augardentes e licores propios da nosa Comunidade.

Con anterioridade á participación do instituto no programa INTERREG xa se iniciaran contactos con escolas agrarias do Norte de Portugal para intercambiar ideas, para coñecer novas técnicas realizadas no país veciño ou simplemente para contrasta-las desenvolvidas na Granxa, xa que o sector agrario de determinadas comarcas do Norte de Portugal presenta unhas características edafoclimáticas máis similares á zona de localización do Instituto ca outras zonas de Galicia, polo que incluso se atopan no país veciño variedades viníferas 'irmás' das do sur da provincia de Pontevedra. Todo isto supuña unha bagaxe de posibilidades de irmandamento técnico que non podíamos desatender. Se ademais incorporabamos un intercambio socio-cultural cos estudantes, o proxecto podería considerarse completo. Abolíase así un posible tabú que o alumnado posuía sobre o pobo portugués e sobre Portugal en xeral.

OBXECTIVOS

Agrupámoslos en tres aspectos:

A) REFERENTES Ó ALUMNADO: Establecéronse unha serie de intercambios cada ano do Proxecto cunha escola agraria diferente. Pretendiamos que o alumnado tivera coñecemento dos aspectos sociais, técnicos, culturais e empresariais que prevalecen nun país veciño do seu, diferentes ós que coñecía;

valora deste xeito as actuacións que sobre os ditos aspectos coñece na súa comunidade e sométeos a crítica.

B) REFERENTES Ó PROFESORADO: Todo profesor técnico con inquietudes debe de relacionarse cos homónimos da súa rexión, do seu país ou da Comunidade Europea se quere comproba-la actualización dos seus coñecementos e técnicas, ou coñecer novos camiños de desenvolvemento destas últimas.



Entre os obxectivos propostos encontrábase un referente ás técnicas para elaborar e avellentar os augardentes e a confrontación de uvás con análoga denominación

Profesores do Instituto intercambiaron coñecementos, resultados, innovacións e procesos de actividade agrogandeira e da industria alimentaria cos seus compañeiros portugueses; xurdiu así un intercambio de información moi valioso ou mesmo de material de traballo.

C) REFERENTES A PROCESOS DE EXPERIMENTACIÓN: Propoñíámonos facer un traballo de comparación das viníferas portuguesas que presentaban unha sinonimia coas galegas tales como Alvarinho - Albariño, Trajadura - Treixadura, Brancelho - Brancellao, Loureiro - Loureira, para certificármola posibilidade de seren clons ou desbotar de vez esta suposición.

Por outra parte, os nosos colegas portugueses solicitaban poder experimentar con nós as técnicas de inseminación artificial en vacún leiteiro, así como obte-las probas de proxenie correspondentes a determinados sementais estranxeiros ou españois.

Non se coñecían no país veciño determinados mecanismos de autorregulación de condicións ambientais nos cultivos baixo abrigo, polo que estudia-ron nas instalacións da Granxa os procesos e mecanismos utilizados para isto.

A adaptación dos viñedos do Instituto ós sistemas portugueses experimentados durante anos e as técnicas de avellentamento de augardentes utilizadas en Portugal completaron o proxecto.

PARTICIPANTES NO PROXECTO

Pola parte portuguesa participan no proxecto:

a) Escolas agrarias:

— Escola profesional agraria de Marco de Canaveses

— Escola profesional agraria de Ponte da Lima

b) Centros de experimentación:

— Estação vitivinícola Amandío Galhano de Arcos de Valdevez

c) Outras entidades:

— Parque Nacional de Peneda-Gerês

— Casa do Douro. Regua.

DESENVOLVEMENTO DO PROXECTO

Realizáronse diversos intercambios de alumnos e profesores coas escolas agrarias indicadas. O alumnado do noso instituto permaneceu varios días en cada unha delas e os alumnos e profesores portugueses na Granxa. Previamente a cada intercambio realizouse unha visita de preparación de cada equipo na escola que facía de anfitrióna.

Ademais das visitas técnicas incluíronse as correspondentes culturais, así como charlas conxuntas e clases compartidas. Ó final de cada día os alumnos dos centros implicados no proxecto confraternizaron sen problema ningún polas vilas onde se situaban as escolas implicadas.

Profesores do Instituto A Granxa subministraron os materiais solicitados polos nosos colegas portugueses para as súas instalacións de cultivos forzados, e foron aconsellados sobre o seu funcionamento. Os demais aspectos técnico-agro-gandeiros debatéronse conxuntamente en cada instituto coa crítica respectiva.

Intercambiáronse pés de froiteiras de pebida para observa-lo seu desenvolvemento en cada zona, adoptáronse novas formas de condución do viñedo na Granxa con material portugués e adquiriuse a destilería indicada anteriormente.

CONCLUSIÓNS

O Proxecto INTERREG serviu, ou mellor dito, está a servir como unha experiencia que cualificaríamos de extraordinariamente positiva pois podemos afirmar que os obxectivos propostos foron acadados ou ata superados, xa que:

— A sociabilidade do alumnado adquiriu unhas connotacións extraescolares.

— Asentouse un aspecto de solidariedade, comprensión e respecto polas xentes dun pobo por veces marxinado ou criticado inxustamente.

— O alumnado ampliou os seus horizontes fóra de áreas excesivamente limitadas.

— O profesorado observou e experimentou vivencias e situacións nunhas zonas practicamente idénticas á área da Granxa.

— Intercambiouse moita información, actuouse en situacións de reforma de infraestructuras, instalacións ou material vexetativo.

— O alumnado foi motivado en aspectos da conservación do medio e os recursos paisaxísticos e adquiriu hábitos de respecto e consideración verbo da educación ambiental.



COLABORACIÓN NO SECTOR DA ADMINISTRACIÓN E A XESTIÓN.

INCORPORACIÓN Á VIDA ACTIVA

José Luís Veiga Laje
 Instituto Luís Seoane. Pontevedra

O Instituto Luís Seoane mantén desde hai anos relacións con institutos e centros de formación de Portugal, se ben esa relación estaba establecida entre profesores que tiñan contactos persoais e era moi concreta. O programa INTERREG II permitiu que estes vínculos se institucionalizaran e que as conexións con centros do Norte de Portugal abrangueran tódolos ámbitos do instituto: relacións entre equipos directivos, entre profesores e entre alumnos, que ademais se plasmaron en proxectos concretos con obxectivos e procedementos de traballo claros.

O proceso de integración de España e de Portugal na Unión Europea permite o desenvolvemento de novos espazos económicos nos que se multiplican as relacións comerciais, os investimentos de capitais e, nun futuro próximo, a circulación de traballadores.

É o caso de Galicia e da rexión Norte de Portugal, que forman un espazo económico de gran dinamismo e onde as relacións comerciais e os investimentos de capitais cara a un e outro lado experimentaron un notable crecemento nos últimos anos. Esta dinámica vese favorecida polas afinidades culturais,

idiomáticas e mesmo xeográficas que hai entre estas dúas rexións europeas.

Incluír, neste contexto, na formación dos alumnos de Formación Profesional un coñecemento da realidade cultural, social, laboral e económica do Norte de Portugal é unha tarefa que vai posibilita-la súa mobilidade nunha rexión económica de futuro.

No Instituto Luís Seoane coidamos que sería positivo incluír na formación dos nosos alumnos unha actitude aberta e positiva nas relacións co Norte de Portugal, tomando como base as potencialidades e as complementariedades existentes con Galicia e a superación do arredamento que as fronteiras impuxeron outrora.

OS NÓSOS OBXECTIVOS

Se ben o título do proxecto fai referencia ó desenvolvemento de plans de Formación Profesional no sector da administración de empresas, a súa execución foi moi dinámica polas características dos

institutos e centros formativos implicados. Así, abarcou aspectos relacionados cos estudos de administrativo (participación nas aulas, exposición de traballos relacionados coa empresa e a economía, confección dunha revista especializada en temas de empresa), coa formación en centros de traballo (visitas e realización de prácticas en empresas de Portugal), coa introducción de novas tecnoloxías da comunicación (Internet, correo electrónico), coa difusión de sistemas audiovisuais (elaboración de vídeos didácticos e culturais).

O obxectivo final é mellora-la formación dos nosos alumnos e incorporar unha dimensión transfronteiriza. Isto non sería posible sen antes promovermos un maior coñecemento da realidade do Norte de Portugal entre os diversos estamentos do noso Instituto, é dicir, sen antes establecermos relacións entre os equipos directivos e os profesores que nos permitisen coñecer-los respectivos sistemas educativos, buscar similitudes e diferencias e tentar identificar equivalencias que nos permitisen fixa-los termos das posteriores relacións entre os alumnos. Así mesmo, e dado que en ámbolos países existe un proceso de reforma das ensinanzas, tratábase de estudar cara a ónde camiña cada proceso e qué elementos de complementariedade se instauran.

Unha vez establecido ese coñecemento previo, os alumnos foron os protagonistas do obxectivo principal que non foi outro que facilita-lo achegamento entre alumnos, o intercambio cultural, o coñecemento do mundo empresarial (fiscalidade, relacións laborais...) e a

superación das barreiras creadas por fronteiras artificiais ó longo dos séculos.

INSTITUCIÓNS PARTICIPANTES NO PROXECTO

Ó longo dos tres anos nos que levamos participando neste proxecto temos establecido relacións e realizado actividades con tres centros portugueses.

A ESCOLA SECUNDARIA DE SANTA MARIA MAIOR, de Viana do Castelo, é un instituto público que imparte ensinanzas de bacharelato e forma alumnos que teñen como vocación fundamental accederen á Universidade. Con este instituto realizamos un intercambio de alumnos e diversos traballos no campo da economía que versaron sobre Galicia, o Norte de Portugal e as relacións comerciais entre ámbalas rexións.

A ESCOLA PROFISSIONAL CIOR, de Vilanova de Famalicão, é un centro de Formación Profesional promovido pola Cámara de Vilanova de Famalicão e que forma parte da rede do Instituto do Emprego (depende de traballo e non de educación). Dedícase á Formación Profesional continua e ocupacional para facilita-la inserción profesional dos seus estudantes. Participou na redacción da revista coa presentación de diversos traballos, no intercambio de alumnos que incluía a visita a empresas en Portugal e Galicia e na realización de exposicións e demostracións relacionadas co mundo da informática e das novas tecnoloxías da comunicación.

1998/99. Somos Escola Asociada da Unesco, estamos asociados cunha escola de Santa María de Tzejá de El Quiché (Guatemala) e temos recibido lectores de idiomas (francés e inglés) a través do programa LINGUA. Ademais, no curso 1998/98 realizamos un intercambio de alumnos de ESO cun colexio de Fuenlabrada promovido pola Comunidade de Madrid.

O DESENVOLVEMENTO DO PROXECTO

As diversas actividades que se recollen no noso proxecto teñen unha finalidade fundamental, que é promover-lo coñecemento entre os alumnos e a creación dunha actitude favorable cara ás relacións con Portugal. Por este motivo tódalas actividades se desenvolven seguindo un mesmo esquema: diversas reunións entre profesores para prepara-los termos da actividade, realización dos traballos que se van presentar, comunicación destes utilizando

medios informáticos e intercambio bilateral dos alumnos coa finalidade de expoñe-los traballos feitos e de realízalas montaxes finais dos diversos produtos obtidos.

O desenvolvemento dos diversos proxectos realizouse sempre segundo o previsto dado o alto grao de afinidade acadado entre os socios participantes. A participación e número de beneficiarios do proxecto foi moi grande; pode estimarse que nestes tres anos participaron por parte do Instituto Luís Seoane 18 profesores e 195 alumnos, e por parte dos centros portugueses 12 profesores e 157 alumnos, ademais dos participantes indirectos que se beneficiaron do proxecto.

A nosa valoración do proxecto é moi positiva xa que contribuíu a ampliar-la perspectiva espacial, cultural e idiomática do instituto, e ademais foi un elemento que facilitou a perda de prexuízos e a creación de lazos de comunicación e mesmo de amizade entre os membros dos diversos estamentos dos centros participantes.



NUMISMÁTICA GALAICO-PORTUGUESA. A SÚA CONSERVACIÓN E DIFUSIÓN

INTERREG II

Escola Superior de Conservación
e Restauración de Galicia

Dentro das actividades extraescolares realizadas pola Escola Superior de Conservación e Restauración de Bens Culturais de Galicia nos anos 1997 e 1998, destaca especialmente o proxecto levado a cabo dentro do programa europeo INTERREG II, coa Escola Profesional de Arqueología do Freixo (Marco de Canaveses) de Portugal.

Este traballo de colaboración da Escola desenvólvese en resposta á necesidade de amplialo campo de experiencia dos alumnos e os profesores do centro e de lles proporcionar a posibilidade de levar a cabo prácticas de campo no eido da arqueoloxía. Prácticas que serven para completa-la formación recibida na escola e polos nosos alumnos e para sensibilizalos sobre a necesidade de recuperar e conserva-lo patrimonio cultural nun ámbito máis amplo có da propia comunidade, propiciando asemade o estudo interdisciplinar e a colaboración interrexional.

Para inicia-la realización do proxecto preparouse unha reunión previa na que os nosos coordinadores coñeceron o centro portugués. Isto desembocou nunha visita dunha semana de duración, dun grupo de 30 alumnos e 3 profesores,

á Escola Profesional de Arqueología, que foi unha primeira toma de contacto coa actividade da escola. Percorreuse a área arqueolóxica do Freixo, situada na freguesía do Freixo, no Concello de Marco de Canaveses, distrito do Porto. Actualmente é un basto conxunto de ruínas de 32 hectáreas declaradas monumento nacional pola Lei 1/1986, e que corresponde á cidade romana de Tongobriga.

Ademais, tamén foron visitados diversos museos e restos arqueolóxicos do distrito do Porto. Como consecuencia desta actividade chegouse ó asinamento dun protocolo co Concello de Santo Tirso para que os alumnos da escola poidan participar nas escavacións da Área Arqueolóxica de Santo Tirso e facer estancias de traballo e formación no Museo Municipal.

Posteriormente foi devolta a visita, e un grupo de profesores cos seus alumnos coñeceron a nosa escola e participaron nas actividades dos talleres de arqueoloxía realizando prácticas sobre conservación e restauración de distintos materiais arqueolóxicos, particularmente cerámicas, vidro, mosaicos e metais.

Así mesmo, durante eses días tivo lugar unha conferencia a cargo do doutor Lino Tavares Dias, sobre o xacemento de Tongobriga.

Os alumnos da Escola Superior de Conservación e Restauración de BB.CC. de Galicia participaron na escavación arqueolóxica da Área do Freixo co obxectivo de estudar, conservar e restauralos espazos da zona de habitación de Tongobriga, situada no noroeste peninsular, no Conventus Bracaragustanus, que pertenceu administrativamente á Tarraconense e máis tarde á Gallaecia.

Na escavación realizada do 9 de setembro ó 3 de outubro de 1997, interviñeron alumnos da Escola Profesional de Arqueología, alumnos da Facultade de Letras da Universidade Católica e alumnos da nosa escola.

O inicio do estudo da dita área fíxose no verán de 1980 e continúa ata a actualidade. Pouco e pouco vanse descubriendo as diferentes estruturas entre as que destacan as Termas e o Forum, así como outras zonas de habitación onde se traballa actualmente. Tongobriga preséntase como unha área rica en materiais arqueolóxicos e da que se van publicando os resultados a medida que se



Dúas moedas da época sueva acuñadas en Braga. A primeira é de prata e a outra, de ouro. As moedas achadas nas escavacións contribúen a estudar os itinerarios de desprazamento e os diversos gobernos dos pobos

realizan as escavacións. A riqueza material permite achegar datos sobre as técnicas constructivas, a organización espacial e os diferentes conxuntos cerámicos descubertos.

No mes de setembro deste ano, como continuación desta colaboración, os alumnos da escola participan nunha nova campaña de escavacións nas áreas arqueolóxicas do Freixo e de Santo Tirso.





Recensiones



Título: *La Formación Profesional en España. 1939-1982*
Autor: Juan José Rodríguez Herrero
Editorial: Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, Salamanca, 1997.
Núm. pp.: 252
Tamaño: 24 x 17

A importancia, a magnitude e a transdisciplinarietà que alcanza a Formación Profesional na sociedade actual fan xurdir numerosos estudos sobre ela enfocados desde diferentes perspectivas.

Con esta obra, e desde formulacións historiográficas, Juan José Rodríguez fai un intento de amosa-lo desenvolvemento, a incidencia e a contribución da Formación Profesional no proceso de profesionalización da poboación española, e a achega ó desenvolvemento económico dos últimos cincuenta anos. Trátase, entón, dunha aproximación á influencia social, económica e demográfica da Formación Profesional no noso país, a través dun exhaustivo traballo de recompilación e síntese dos plans, programas e actuacións encamiñadas ó desenvolvemento da Formación Profesional.

A obra organízase en oito capítulos e un apéndice. No primeiro capítulo o autor céntrase en tres dimensións: precisións conceptuais sobre o termo 'Formación Profesional'; clasificacións establecidas; e a Formación Profesional como elemento que cómpre considerar na historia das sociedades.

Tendo en conta o carácter ambivalente do concepto 'Formación Profesional', que o autor entende como "a posesión de recursos e habilidades necesarias para exercer unha profesión determinada e o método de adquisición deses recursos", réclámase a súa introducción nos ámbitos máis directamente relacionados coa Formación Profesional: o sistema productivo e o sistema educativo.

No que se refire ás clasificacións establecidas de Formación Profesional, Juan José Rodríguez destaca sobre todo as diferencias segundo o modo de adquisición, e distingue entre 'educación informal' (diluída nas formas de vida normais e unida ó concepto do ser humano como suxeito continuo de aprendizaxe) e 'educación formal' (entendida como a que se estrutura institucionalmente cun programa de estudos planificado e dirixido ó recoñecemento formal do logro de certos obxectivos educativos, tendo por tanto unha plena validez académica).

A terceira dimensión deste primeiro capítulo fai referencia á evolución histórica da Formación Profesional dentro da sociedade. O autor parte da premisa de que a intencionalidade conferida á

Formación Profesional e, analizada esta desde unha perspectiva diacrónica, foi reflexo do contexto social no que se inscribe. Deste xeito, as etapas que diferencia (a Formación Profesional como medio de subsistencia, a Formación Profesional como ben de investimento, a Formación Profesional como asistencia social) responderían a condicionantes sociais (e especialmente políticos) cuns obxectivos perfectamente definidos.

Desde o segundo ata o sétimo capítulo faise un percorrido polo nacemento e a evolución da Formación Profesional. O segundo capítulo amosa o xurdimento da Formación Profesional tomando como referencia a importancia que adquire coa Revolución Industrial e a súa evolución desde o nacemento das escolas profesionais de perfil baixo xurdidas no 1852 pola demanda social dunha clase obreira cualificada, ata o ano 1949 no que o réxime franquista pon en funcionamento tres sistemas de cualificación de man de obra: a Formación Profesional sindical, a Formación Profesional agraria e o Bacharelato laboral.

Nos seguintes capítulos séguese co percorrido histórico desde 1949 ata as décadas dos sesenta e oitenta. A Formación Profesional de adultos (cun significado ben distinto ó de integración social co que xorde no resto de Europa), centrada sobre todo no sector agrícola e industrial, vai se-la formación predominante ata finais dos anos cincuenta, aínda que nesta época comeza a considerarse conveniente un sistema normalizado de Formación Profesional. Por esta razón, nace outro modelo de cualificación

profesional que ó xuízo do autor é moi significativo: as universidades laborais, configuradas en 1955 e que aparecen como centros superiores de Formación Profesional industrial.

Outras accións determinantes ata o ano 1970 —data na que se publica a Lei xeral de educación— serían os Plans Nacionais de Promoción Profesional, a través dos cales o Estado comeza decididamente a intervir no proceso de transformación profesional da poboación activa que se está a producir como resposta ás fortes mutacións laborais, económicas e sociais. A pesar disto, a Formación Profesional que xorde, regrada e non regrada, faíno de forma autónoma e desconexa. Posteriormente, levaranse a cabo diferentes plans e programas como o de PPO que recibe unha favorable acollida tanto por parte da empresa como dos destinatarios do programa.

O oitavo e derradeiro capítulo céntrase na Lei xeral de educación e as formulacións que implica para a Formación Profesional. Nesta lei establécese unha Formación Profesional articulada en tres fases e entendida como complemento terminal ós tres niveis educativos da EXB, o BUP e a Universidade. Para o autor era un modelo que tentaba responder á dobre tarefa de formación técnica e persoal, achegando unha saída cualificada ó mundo laboral desde as aulas, unha Formación Profesional dinámica, en constante evolución coas necesidades do mercado laboral e aberta ó contorno laboral no que se insire. Aspectos como as necesidades de financiamento, de centros escolares e de profesorado son elemen-

tos que neste capítulo son analizados baseándose nas repercusións que tiveron sobre o posterior desenvolvemento real da Formación Profesional.

No apéndice realízase unha visión prospectiva das posibilidades da Formación Profesional proposta na LOXSE, onde aparece incardinada dentro do sistema educativo (na etapa de educación secundaria). O autor valora máis esperanzadora esta ordenación da FP fronte a intentos anteriores, polo que supón de formación previa fronte ó especificamente profesional, e que se constituirá a longo prazo no verdadeiro factor de investimento en capital humano para posteriores readaptacións profesionais ante a dinámica de evolución e readaptación ás mutacións laborais.

Aínda que por veces o libro resulta un pouco complexo de ler debido á gran cantidade de información que recolle, non cabe dúbida de que é precisamente este traballo de recompilación informativa o que permite que o lector adquira unha visión global e moi completa da evolución da Formación Profesional a través da historia, e poida valora-la influencia que as sociedades e os seus sistemas políticos teñen na configuración de calquera formación, e máis concretamente no caso que nos ocupa da Formación Profesional.

María del Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Santiago de
Compostela





Título: *La Formación Profesional*
Subtítulo: *Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*
Autor: Antonio Rial Sánchez
Editorial: Tórculo Artes Gráficas, Santiago, 1997
Núm. pp.: 273
Tamaño: 24 x 17

“Parece xeral e incontestable a idea de que a Formación Profesional e os seus diversos ámbitos científicos e profesionais constitúen hoxe en día unha das prioridades das políticas educativas e sociais.”

Con esta afirmación tan categórica inicia o profesor Zabalza o prólogo ó libro *La Formación Profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*, no que o seu autor, Antonio Rial, ofrece algunhas das claves para comprender tanto a Formación Profesional como as implicacións que a análise do traballo supón para o deseño e avaliación dos currículos das diferentes familias profesionais.

A obra, organizada en catro capítulos, vén abrir un novo espacio de encontro entre o mundo pedagóxico e o mundo da formación para o emprego, campos moi desligados ata a actualidade.

No primeiro capítulo faise fundamentalmente un percorrido polas diferentes fases que, desde unha perspectiva histórica, podemos atopar na Formación Profesional regrada; céntrase especialmente na época actual e na Formación Profesional xurdida coa LOXSE, onde

conceptos fundamentais como ‘ciclos formativos’ ou ‘familias profesionais’ adquiren importancia capital e que na obra son claramente definidos.

Neste mesmo capítulo aténdese tamén a Formación Profesional non regrada e os mecanismos que poden permitirla confluencia de ámbolos sistemas. Por último, ofrécese unha interesante síntese da Formación Profesional nos diferentes países europeos (Alemaña, Austria, Bélxica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Suecia) e indícanse as características e organismos encargados desta formación en cada un deles.

O segundo capítulo céntrase no deseño dos currículos para a Formación Profesional. O coñecemento da natureza, as condicións e os requisitos para executar un traballo, constitúense nunha condición previa para establecer todo tipo de referentes á hora de deseñalo perfil formativo e de fixa-las capacidades específicas para a súa realización.

Deste xeito, conceptos clave como tarefa, traballo, emprego, salario, competencia, cualificación, perfil profesional,

profesión e clasificacións profesionais, así como as súas interrelacións, son tratados dunha maneira moi clarificadora que permite comprender a súa importancia para o deseño do currículo da Formación Profesional (sexa esta regrada ou non).

No terceiro capítulo trátase dos métodos de análise do traballo, entendidos como “unha serie de procedementos de análise e síntese que permitan determinar o valor de cada posto nun contexto de mercado de traballo e dentro dunha organización”. Ofrécese unha revisión da evolución histórica destes métodos (globais, baseados na teoría das aptitudes, baseados nas teorías da información e a comunicación, e unidimensionais), valórase as súas características e as implicacións que na súa época tiveron para a análise dos traballos e dos perfís profesionais. Faise especial mención do sistema empregado no deseño da LOXSE para a planificación da Formación Profesional. Partindo da creación dun conxunto de grupos de traballo formados por expertos en tecnoloxía e educación por cada sector, encargados de realizar unha análise funcional dos procesos produtivos nas variables organizativa e tecnolóxica determinadas no estudo sectorial, identificaríanse as subfuncións máis elementais e as actividades esenciais para acadalos obxectivos de produción ata descender ás actividades e capacidades profesionais que deben ser quen de realizar e posuír as persoas, configurándoos en campos e unidades profesionais que orixinen programas educativos coherentes. Deste

método vanse describindo as diferentes etapas, ó mesmo tempo que se ofrecen exemplificacións de actividades correspondentes a distintas profesións.

O cuarto e derradeiro capítulo céntrase na avaliación do currículo e, cunha maior profundidade, na avaliación dos programas formativos. As características da avaliación, as funcións, a toma de decisións, a delimitación do contexto avaliativo, e as dimensións do programa son aspectos sobre os que se reflexiona neste capítulo. Os diferentes modelos de avaliación de programas (avaliación baseada en obxectivos; modelo CIPP de Stufflebean; modelos subxectivistas; modelo crítico; e modelo centrado nos logros) son tamén amplamente descritos e analizados. O capítulo remata cun cadro síntese de cada un deles organizado en función dos representantes, dos organizadores previos, da finalidade, das características xerais e da metodoloxía empregada.

Cremos que, en liñas xerais, este libro ofrece unha visión bastante clara e precisa das esixencias que leva consigo o novo sistema de Formación Profesional, así como da necesidade, cada vez máis urxente, de que os representantes do mundo do traballo e os encargados das institucións educativas realicen un labor conxunto de cara á unha mellora real da Formación Profesional.

María del Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Santiago de
Compostela



Título: *Claves para conocer la Formación Profesional en Europa y en España*
Autor: Bonifacio Jiménez Jiménez
Editorial: E.U.B., Barcelona, 1996
Núm. pp.: 357
Tamaño: 24 x 17

A Formación Profesional é, hoxe en día, unha das etapas educativas á que se lle presta máis atención, tanto en España como dentro da Unión Europea. Nun momento de cambio educativo como o que se está a vivir no noso país, a Formación Profesional maniféstase como un dos niveis que máis modificacións sofre, desde unha perspectiva estrutural e curricular.

Neste estado de cousas, non resulta estraño que moitas das persoas interesadas na educación dediquen os seus esforzos a amosar aqueles aspectos máis importantes desta etapa educativa, tratando de desvela-los aspectos clave que permitan unha mellor e maior comprensión, tanto dela coma das esixencias que implica o seu desenvolvemento. Con esta intención Bonifacio Jiménez elabora a súa obra e, como el mesmo di, este cambio "obriga a tódolos implicados nas tarefas educativas a adecua-las vellas estruturas ás novas necesidades".

O libro organízase en catro capítulos e complétase cada un deles cunha bibliografía específica. O primeiro (e desde o noso punto de vista o máis interesante) fai un percorrido a través da

evolución dunha sociedade que nos últimos anos demanda a necesidade dunha verdadeira cualificación profesional. Unha análise das esixencias actuais do mundo do traballo amosa como a educación debe varia-lo seu enfoque e evolucionar de formulacións centradas na adquisición de competencias especializadas a outras nas que as competencias transversais e unha maior formación de base adquiren máis importancia, de xeito que, no futuro, a autonomía e a capacidade de innovación; a aptitude de diagnóstico e de toma de decisións, o mesmo cá capacidade de aprender e de aprender a transmitir serán competencias tan importantes como as competencias tecnolóxicas ou a cultura xeral.

Neste capítulo realízase tamén unha análise comparativa entre a Formación Profesional alemana e a española. O sistema dual da primeira, na que a formación en empresas ten moita importancia e permite ós interlocutores sociais teren unha función importante no establecemento, desenvolvemento e avaliación do currículo, contrasta fortemente co sistema español, caracterizado historicamente pola súa centralización. O Plan FIP e a LODE constitúen o inicio

dunha maior participación social que ten a última referencia na LOXSE. Esta política de participación vén reforzada con axudas estruturais dos Fondos Sociais Europeos; proxectos como PETRA, FORCE ou LEONARDO non fan senón contribuír a esta política de encontro e cooperación entre administracións e interlocutores sociais.

Outros programas europeos como ARION, COMETT, ERASMUS, etc., son descritos neste capítulo explicando as súas orixes e achegas á Formación Profesional, sexa esta regrada ou non regrada, inicial ou continua.

O capítulo segundo está dedicado de maneira exclusiva ó sistema español actual de Formación Profesional. A súa conceptualización e ámbitos, as posibles titulacións, as condicións de acceso e itinerarios formativos, os responsables e axentes e a estrutura modular son aspectos que se desenvolven neste capítulo dunha maneira sinxela aínda que moi clarificadora. É destacable o apartado centrado na formación en centros de traballo (FCT), entendida como “un bloque coherente de formación específica constituído por un conxunto de capacidades terminais (obxectivos) e uns criterios de avaliación, que orientan as actividades formativas (contidos) dos alumnos nun centro de traballo”. Estes módulos de FCT constitúen unha das maiores novidades da LOXSE e, se tomamos como referencia as súas características (obligatoriedade, duración, contacto directo co mundo do traballo, etc.) e finalidades, non cabe dúbida de que se erixen nun dos factores clave para lograr

unha cualificación real dos alumnos de Formación Profesional e unha maior participación social.

O terceiro capítulo céntrase na formación permanente e no traballo. Os programas de garantía social (destinados a estudantes entre 16 e 21 anos que non acadaron os obxectivos do Ensino Secundario Obrigatorio), creados coa intención de facilita-la inserción laboral, son amplamente tratados nesta parte. Tamén solicita a atención do autor a formación ocupacional, de longa traxectoria no noso país, caracterizada polo seu carácter non regrado e organizada cun triple obxectivo: facilita-la incorporación ó mundo do traballo; posibilita-la reconversión profesional dos traballadores e dotalos dunha maior especialización. As principais accións formativas desenvolvidas actualmente neste ámbito, así como as estratexias de formación empregadas son aspectos ós que o autor tamén lles dedica atención neste bloque.

O cuarto e derradeiro capítulo céntrase nos programas de formación e nos formadores. A xustificación do proceso de desenvolvemento e aplicación; o seguimento; a avaliación e metaavaliación centran a maior atención deste capítulo e son tratados desde unha perspectiva global e interrelacionada.

Xunto a isto, destaca a figura dos formadores, caracterizados pola súa heteroxeneidade no que se refire a profesións, procedencia, formación inicial, etc. Tomando como referencia un traballo de Dupont e Reis, Bonifacio Jiménez establece unha clasificación dos diferentes

tipos de formadores: especialistas na concepción pedagóxica e na concepción da formación; especialistas e técnicos na xestión da formación; ensinantes e profesores; formadores a xornada completa e mais formadores a xornada parcial e formadores ocasionais. De cada un deles fai unha breve descrición indicando as súas características definitorias.

Para rematar, diremos que se analizámo-lo libro globalmente, cremos que a súa lectura pode resultar moi interesante para achegar calquera persoa ó coñecemento das características xerais da

Formación Profesional. O tratamento que se fai da información, realizado nunha linguaxe sinxela e de doada comprensión na que se foxe de tecnicismos innecesarios, posibilita unha perfecta comprensión, ó tempo que proporciona o marco xeral que amosa, como xa se di no título, as claves para comprende-la Formación Profesional en Europa e en España.

María del Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Santiago de
Compostela





Noticias



Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

As persoas interesadas en remitir estudos, prácticas, recensións de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións:

1ª) As colaboracións serán inéditas e versarán sobre temas de investigación, educación ou ensino que presenten especial interese para calquera dos tres niveis —primario, secundario, universitario— integrados no contido multidisciplinar da RGE. Preferiranse os traballos dun só firmante e non se aceptarán os asinados por máis de dous. O nome e os apelidos do autor, seguidos do do centro docente ou institución onde traballe, figurarán debaixo do título. As recensións darán noticia de libros de actualidade e nelas o nome e apelidos do autor da recesión poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse, en folio á parte nome, centro, enderezo e teléfono.

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de copia impresa en letra Courier (tamaño 12, paso non compensado), con interliñado de 1,5 e 38 liñas por páxina (Din A4).

Aplicacións soportadas.

Ficheiros de texto.

Sempre que sexa posible, o ficheiro deberá estar almacenado en formato *Word para Windows versión 6.0* (Microsoft).

Word para Windows soporta ficheiros de:

Word Perfect ata a versión 5.x para MS.DOS e Windows,

Microsoft Publisher 2.0

E ficheiros MS.DOS e ASCII

Word Perfect 5.1 para MS-DOS.

QuarkXPress 3.3 para *Power Macintosh*

Postscript con formato MAC ou PC.

Follas de cálculo:

O xestor de follas de cálculo utilizado é *Excel 5.0* para *Windows* (Microsoft).

Soporta conversión desde formato.

Lotus 1-2-3,

QuattroPro/DOS,

Microsoft Works,

dBASE,

versións anteriores de *Excel*.

Bases de datos:

O xestor de base de datos é *Fox Pro 2.5 para Windows*. Os ficheiros con formato dBASE son recoñecidos pola aplicación.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas por elas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Recoméndase non usar, excepto en casos moi especiais, letra negriña nin cursiva que non responda a usos convencionais.

4ª) Así mesmo, a RGE prégalles ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das recensións é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Agás nos números especiais —que polo seu carácter monográfico poderían precisar algunha variación—, os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): “Colaboracións Especiais”, 15-30; “Estudios”, 10-20; “Prácticas”, 6-15; “Recensións”, 2-4; “Noticias”, 1-4.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados do correspondente índice, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos, que serán avaliados por especialistas nas materias de que se trate.

8ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

9ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle tres exemplares dela e vintecinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

— Sistema europeo:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18)

— Sistema americano:

(Parrilla, 1992a, 18)

Debe terse en conta que o sistema europeo prefire a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallan tódolos datos.

12ª) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocárase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial, despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros e revistas irán en letra cursiva ou redonda subliñada; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos colectivos poñeranse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribiranse logo tódolos datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer-lo número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituiranse por un trazo longo ó que

seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Pregase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed., 1992 (ou 1992ª).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de "e outros". Se foran moitos e

ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores):

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*. Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XYY personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*,

Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E. (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

13) Nas RECENSIÓNS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14) Os repertorios de NOVIDADES EDITORIAIS respectarán as indicacións bibliográficas descritas.

15) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.



